بسم الله الرحمن الرحيم

كلية العلوم التربوية
قسم المناهج والتدريس

أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة المفرق

The Impact of Social Skills Training Programme on Developing Disabled Learners' Academic Self–Stream and Self–Confidence Concepts in Al–Mafraq Governorate

إعداد الطالبة:
نهلا امجد فرحان حداد

الرقم الجامعي:
٠٨٢١١٧٥٠٠١

إشراف الدكتور:
ماهر مفلح احمد الزيادات

٢٠٠٩/ ٢٠١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة آل البيت
كلية العلوم التربوية
قسم المناهج والتدريس

أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة المفرق

The Impact of Social Skills Training Programme on Developing Disabled Learners' Academic Self-Stream and Self-Confidence Concepts in Al-Mafraq Governorate

إعداد الطالبة:
نهلا امجد فرحان حداد
الرقم الجامعي:
٠٨٢١١٧٥٠٠١
إشراف الدكتور:
ماهر مفلح احمد الزيادات
٢٠٠٩/ ٢٠١٠

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
١- الدكتور ماهر مفلح الزيادات	مشرفاً ورئيساً	....
٢- الدكتور محمد سليمان بني خالد	عضواً	....
٣- الدكتور يوسف فرحان مقدادي	عضواً	....
٤- الدكتور حامد عبدالله طلافحة	عضواً	....

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة في كلية العلوم التربوية/ جامعة آل البيت
نوقشت وأوصي بإجازتها بتاريخ........

الإهـــــــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى أغلى واعز الناس ------ إلى رمز العطاء والإخلاص ------

والدي الحنون أطال الله في عمره.

إلى من منحتني الدفء والحنان ------ إلى اصدق صور الحب والعطاء..........

روح والدتي الحبيبة رحمها الله.

إلى مهجة قلبي وقرة عيني ------

إخواني وأخواتي وعائلاتهم.

إلى هؤلاء إلى كل من علمني حرفا اهدي بحثي هذا راجيا أن تلقى قبولا منهم اعترافا مني بالجميل.

شكر وتقدير

الحمد الله رب العالمين الذي أعانني على إتمام هذا الجهد المتواضع، ولا يسعني بعد ذلك سوى التوجه بكل العرفان والشكر إلى قدوتي في دروب العلم والخير مشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور ماهر مفلح الزيادات الذي قدم لي كل ما يملك من جهد ووقت وذلل كافة الصعوبات إلى أن اخرج هذا البحث إلى النور.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور حامد الطلافحة والدكتور محمد بني خالد والدكتور يوسف مقدادي على تفضلهم بمناقشة الرسالة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة وآرائهم السديدة.

وبكل الامتنان والتقدير أتوجه بجزيل الشكر إلى مديرتي الفاضلة عبير خوالدة مديرة مدرسة حي الضباط الأساسية للبنات على كل ما قدمته لي من تيسير أموري ودعم ومساندة لتطبيق البرنامج التدريبي على طلبة غرفة المصادر في المدرسة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع المحكّمين على ما قدموه لي من مساعدة.

وأخيرا أشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل وإخراجه إلى حيز الوجود.

نهلا أمجد فرحان حداد

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص باللغة العربية

اثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة المفرق

إعداد الطالبة: نهلا امجد فرحان حداد

إشراف الدكتور: ماهر مفلح احمد الزيادات

استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق في تنمية كل من السلوك الاجتماعي، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الثقة بالنفس.

من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية السلوك الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟

السؤال الثاني: هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟

السؤال الثالث: هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة أدوات الدراسة الآتية: البرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية واشتمل على (١٨) وحدة دراسية، واختبار المهارات الاجتماعية وتكون من (٥٠) فقرة واشتمل على مجالين: المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وتكون من (٣٢) فقرة، والمهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال وتكون من (١٨) فقرة، واختبار الثقة بالنفس وتكون من (٤١) فقرة، واختبار الذات الأكاديمي وتكون من (١٩) فقرة، وتم التأكد من اجراءات صدق وثبات أدوات الدراسة، وكانت النسب مقبولة لغايات إجراء الدراسة.

طبقت الأداة على عينة الدراسة البالغ عددهن (٦٠) طالبة من ذوات صعوبات التعلم الملتحقات في غرف المصادر بالمدارس العادية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في

مديرية تربية لواء قصبة المفرق في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٩- ٢٠١٠م، وذلك في مدرستي حي الضباط الأساسية للبنات وحي العليمات الأساسية للبنات، وتم اختيارهن بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين الأحادي المشترك. وأظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية ككل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية مفهوم الثقة بالنفس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي حظيت باهتمام كبير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، وهذا الاهتمام يعد أمراً طبيعياً، حيث تشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى التطور في عمليات الكشف، والتشخيص، والتقييم.

ويرجع الفضل في اشتقاق مفهوم صعوبات التعلم إلى عالم النفس الأمريكي "صموئيل كيرك" عام ١٩٦٢ الذي صاغ المفهوم في كتاب جامعي للتربية الخاصة قبل نشر "كلمنتس " تقريره عن الخلل المخي الوظيفي البسيط بأربع سنوات (Miller& Mercer ،1992) (الظاهر، ٢٠٠٤).

ونتيجة لظهور صعوبات في التعلم لدى الطلبة بشكل متزايد فقد تنبه بعض المربين والجهات الرسمية لهذه المشكلة وحاولوا جادين الكشف عن الأسباب الكامنة وراءها، مما حدا بالجهات الرسمية وغير الرسمية إلى محاولة التعرف على العوامل التي تؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى هذه الصعوبة، وكان من نتيجة هذه الجهود المتواصلة التواصل إلى تعريف وتحديد لهذا المصطلح الحديث القديم حيث توصلوا إلى إطلاق مصطلح "الصعوبات "في الآونة الأخيرة، مما أدى إلى شيوعه واستعماله في الأوساط التربوية والصحافة وجميع الجهات المختصة في المجال التربوي.

ويستطيع المتتبع للتعريفات التي قدمت لصعوبات التعلم أن يقف على عدد كبير منها، ويبدو أن أكثرها تداولا في المؤلفات التربوية هو التعريف الذي قدمته "اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم "NJCLD" التي تكونت من عدة لجان أمريكية مختصة ، وفي عام ١٩٩٤ أشارت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم في أمريكا (NJCLD) إلى أن صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ ويفترض أن تكون

راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد(أبو زيد، ٢٠٠٥).

كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك، والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم، ويمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (كالقصور الحسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (كالفروق في الثقافة أو التدريس اوالتعليم غير الكافي أو غير الملائم). إلا إنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات. (الزيات، ١٩٩٨).

وأشار هلاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman، 1976) أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم هو ببساطة ذلك الذي لا يستطيع أن يصل إلى كامل إمكانياته الكامنة، ومن الممكن أن يكون هذا الطفل في مستوى من مستويات الذكاء (اقل من المتوسط، متوسط، أعلى من المتوسط)، كذلك من الممكن إن تكون لديه مشاكل في الدراسة لأسباب بعضها إدراكي والأخر غير إدراكي، وقد يكون أو لا يكون لديه مشاكل انفعالية.

ويمكن إبراز أهم المشكلات السلوكية والاجتماعية والانفعالية التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بما يلي: (السعايدة، ٢٠٠٤)

١ – الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

٢ – الاندفاعية.

٣ – صعوبة استقبال مشاعر الآخرين.

٤ – صعوبة تكوين الصداقات.

٥ – صعوبة في مهارات التحدث.

٦ – تدني مفهوم الذات.

٧ – الصعوبات الاجتماعية في المواقف المدرسية.

٨ – اضطربات السلوك الاجتماعي.

٩ – اضطربات شخصية.

ومن الملاحظ أن تطور المهارات الاجتماعية والقدرات السلوكية الاجتماعية يعتبر من المتطلبات الأساسية للنجاح المدرسي، إذ يرتبط بشكل مباشر باكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة، وقد وجد أن كثيرا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من الإحباط والتوتر والاكتئاب، وحتى الغضب نتيجة لفشلهم في التحصيل الأكاديمي، وبالتالي فإنهم يطورون مشاعر سلبية نحو قيمهم الذاتية، وهذا يجعل انفعالاتهم تتطور تطورا مختلفا عن تطور انفعالات الأسوياء، ثم يطورون اتجاهاتهم نحو الأمور التي لا يستطيعون فعلها، بدلا من تطويرها باتجاه الأمور التي يستطيعون فعلها، بمعنى أنهم ينطلقون في تقديرهم لقدراتهم من اتجاهات سلبية. ويلاحظ أنه نتيجة للفشل المتكرر الذي يصيب ذوي الصعوبات، فأنهم يطورون معتقدات تحط من قدراتهم على التحصيل والتي بدورها تخلق مشكلات سلوكية وصعوبات تتجاوز الصعوبات الأصلية.وتشير بعض الدراسات إلى أن المشكلات الاجتماعية الانفعالية لبعض هؤلاء الطلبة تكون نتيجة الانغلاق الاجتماعي، ويؤكدون بشكل خاص بان الكثيرين منهم يفتقرون إلى مهارات مناسبة في اكتشاف مفاتيح فعالة للتواصل مع الآخرين، كما أن تعريف الصعوبات التعلمية الذي قدمته الجمعية الاميريكية للأطفال ذوي الصعوبات يشير إلى نقص المهارات الاجتماعية كصعوبة رئيسية، وأنتج ذلك جدلا واسعا حول ما إذا كان نقص المهارات الاجتماعية يعتبر صعوبة رئيسية أم ثانوية. ومهما يكن الأمر فالاتجاه السائد في معالجة الصعوبات التعلمية يتجه نحو توحيد الجهود لمعالجة تدني مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية (الوقفي، ١٩٩٨).

وتعد المهارات الاجتماعية من المهارات الحياتية اللازم إكسابها وتنميتها لدى المعلمين والطلبة على حد سواء، وتعمل المهارات الاجتماعية على تنمية الحساسية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي السليم لدى الطلبة، وتدربهم على أداء أدوارهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فضلا عن الأهداف المهارية والوجدانية الأخرى.

وللمهارات الاجتماعية فوائد عديدة، من أهمها: الالتزام بالسلوك الايجابي، والحساسية والوعي الاجتماعي، والالتزام بالمعايير الاجتماعية التي تحكم السلوكي: الاجتماعي والانفعالي، وتوجههما، وزيادة الدافعية للمشاركة، والتغلب على حل المشكلات والتفاعل مع البيئة المحيطة، وتحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ (خابور، ٢٠٠٩).

مفهوم المهارات الاجتماعية:

تعرف المهارات الاجتماعية بأنها " القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعيا، أو ذات قيمة، وفى الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد، ولمن يتعامل معه، وذات فائدة للآخرين بوجه عام" (Combs & Slaby, 1977).

كما تعرف بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية سواء أكانت لفظية، أم غير لفظية يستجيب لها الأطفال في علاقاتهم مع الآخرين كالأقران، والوالدين، والمدرسين، والجيران باعتبارها لمصادر التفاعلات الشخصية، وتمثل هذه المجموعة مقومات التفاعل مع البيئة المحيطة كمكاسب مرغوبة، أو غير مرغوبة في البيئة الاجتماعية بدون إلحاق الأذى بالآخرين (هارون، ٢٠٠٠).

وعرفت بأنها القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إزاءهم، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب مع طبيعة الموقف (السيد، ١٩٨٨).

كما تم تعريفها على أنها سلوكيات متعلمة مقبولة تجعل الفرد قادرا على التفاعل مع الآخرين بطريقة تمكنه من إظهار استجابات ايجابية تساعده في تجنب استجابات الآخرين السلبية نحوه (Cartledge & Milburnc, 1986)

وتتألف المهارات الاجتماعية من سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة وغير محددة، كما تزيد المهارات الاجتماعية من عملية التعزيز الاجتماعي، وتترك المهارات الاجتماعية تأثيرات واستجابات ملائمة كما تعتبر المهارات الاجتماعية ذات طبيعة تفاعلية، مما يجعلها تترك فاعلية واستجابة مناسبة و يتأثر أداء المهارات الاجتماعية بخصائص البيئة، كما يمكن تحديد القصور، أو الاضطراب في الأداء الاجتماعي ومواجهته من خلال برامج التدخل (هارون ، ٢٠٠٠).

إن التعليم في المدرسة يتسم بعملية تفاعل ايجابية بين المعلم وطلابه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الإدارة المدرسية على تهيئتها، ويؤثر ذلك في عملية التعلم نفسها والصحة النفسية للطلبة فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم تتصف بتسلط المعلم فان ذلك يؤثر في شخصية الطلبة من جهة، وفي نوعية تفاعلهم مع الموقف من جهة أخرى.

ومن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل غرفة الصف إلى منهاج أكاديمي يتعلق بالمباحث العلمية والآخر غير أكاديمي، حيث يكتسب منه الطالب اتجاهات محددة مثل الانضباط الذاتي،

وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وتعزيز مفهوم الذات، وأساليب العمل التعاوني، واحترام أراء ومشاعر الآخرين، ويتأثر مفهوم الذات الأكاديمي بالتفاعل الاجتماعي الذي يتم في المدرسة وداخل غرفة الصف. كما أن قدرات المعلمين على التفاعل الاجتماعي مع الأطفال متباينة، وهذا التباين لا يؤدي إلى تباين الأطفال من حيث التحصيل فقط ، بل يؤدي أيضا إلى تباين بينهم في سلوكهم ونموهم الاجتماعي، وبالتالي يتأثر مفهوم الذات الأكاديمي لديهم (أبو زيد، ٢٠٠٥).

مفهوم الذات الأكاديمي:

يعرف شافلسون (Shaveelson, 1982) مفهوم الذات الأكاديمي بأنه اتجاهات الفرد مشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد. أو هو تقرير الفرد عن درجاته أوعلاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة أو كليهما. ويشير إلى الرؤيا التي ينظر فيها الفرد إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل ، وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها.

فانه يوجد تدني في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، والسبب في ذلك يعود لتدني التحصيل لديهم، وفشلهم الأكاديمي، وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية وشعورهم بالفشل والإحباط وبالتالي هذا يولد لديهم شعورا باليأس وفقدان الأمل بالمستقبل ؛ لذا يجب البحث عن برامج تعمل على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلبة في المدارس.

وتشير ليرنر (Lerner،2000) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة، ولتدني مستوى التحصيل لديهم، وفشلهم الأكاديمي، وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية، وشعورهم بالفشل والإحباط كل هذه الأمور تؤدي إلى انخفاض مستوى احترام وتقدير الذات لديهم. ومن جهة أخرى يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من عدم التقدير والتشجيع من قبل الآخرين، ويشعرون بالرفض، وهذا يولد لديهم شعورا باليأس، والإخفاق وفقدان الأمل بالمستقبل، وكل هذا يؤثر سلبا في مفهوم الذات الأكاديمي لديهم في المدرسة والمنزل.

وأشار منتغمري (Montgomery,2003) إلى أن تقدير المعلمين لمفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، غالبا ما يكون منخفضا، مقارنة بتقدير الطلبة أنفسهم لمفهوم ذواتهم، لان المعلمين يحكمون على هؤلاء الطلبة من خلال تحصيلهم الأكاديمي المتدني.

ولتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صـــعوبات الـــتعلم، لابـــد مـــن معرفـــة المتطلبات لتنمية هذا المفهوم وهي: الشعور بالأمـــان، والشـــعور بالهويـــة الذاتيـــة، والشـــعور بالانتماء، والشعور بالغرض (الهدف)، والشعور بالكفاية الشخصية.

وهذه المتطلبات يجب صياغتها على شكل نشاطات ضمن برنامج يهتم بتـــدريب الأطفـــال عليها، كما أن للثقة بالنفس إمارات وعلامات تدل عليها تتمثل بما للفرد من طاقات كامنـــة فيـــه وتقدير صائب لما يتمتع به هذا الفرد من قوة وكفاية ذاتية مقارنة بغيره من الإفراد.

مفهوم الثقة بالنفس:

يعرف مفهوم الثقة بالنفس بأنه عملية توافق وانسجام وتوازن بين عدة أبعـــاد للشخصـــية وهي رؤية الشخص لنفسه، ورؤية الآخرين له، و كما هو على حقيقته، فان رأى الشخص نفسه، أو شعر بذاته أكثر من حقيقته و أكثر مما يراه الناس أصابه الشعور بالعظمة وما يصاحبه مـــن غرور وتعالي و أن رأى الشخص نفسه و شعر بذاته أقل من حقيقته أصابه الشعور بـــالنقص و الدونية و ما يصاحبه من قلق و خجل، فالثقة بالنفس إذن فضيلة تقع وسطاً مـــا بـــين طـــرفين نقيضين من الرذائل. هما الشعور بالعظمة و الشعور بالنقص، بين الغرور والتواضع (الراوي، ١٩٨٧).

ويعرف جيلفورد (Guilford) الثقة بالنفس من خلال العوامل التي تدل عليها، فيقول إنها عامل يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية، فأما أن يميل الفرد إلى الأقدام على هذه البيئة أو التراجع عنها، وقد لخص مظاهرها، بالشعور بالكفاية أو الشـــعور بتقبـــل الآخـــرين، والإيمان بالنفس، الاتزان الاجتماعي. كما لخص مظاهر مشاعر نقص الثقة بـــالنفس بـــالتمركز حول الذات، والشعور بالذنب، ونوبات من البكاء (العبيد، ١٩٩٥).

ومن خلال المقاييس التي تقيس هذه السمة، فيصف فلانجان (Flanagan) مقيـــاس الثقـــة بالنفس بأنه يميز بين الفرد الواثق من نفسه، الحسن التكيف، الجريء اجتماعيا، والفرد الحساس، الخجول، غير المتزن انفعاليا، واكتفى (برنر ويتر Birnur & eater) في تعريفه لنفس المقياس بالقول بأن الدرجة العالية، تدل على الحساسية المعوقة وعلى مشاعر النقص(العبيد ،١٩٩٥).

ويستدل من التعريف السابق أن الثقة بالنفس جاءت متمركزة حول اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، مؤكدة على شعوره واعتقاده المبني على الخبرة بأنه قـــادر علـــى تحقيـــق حاجاته ومواجهة متطلبات الحياة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه.

مفهوم الثقة بالنفس يرتبط بمفهوم الذات الايجابي الذي يحمله الفرد عن نفسه ومفهوم الذات يتحدد لدى كافة الأفراد من خلال مفاهيم عدة أهمها: الاتجاه نحو النفس، واحترام الذات، والإدراك البدني (العبيد، ١٩٩٥).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحاول هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديدا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق ؟

السؤال الثاني: هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق ؟

السؤال الثالث: هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق، واستقصاء أثر البرنامج التدريبي في تنمية كل من المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الثقة بالنفس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها إضافة متواضعة للأدب التربوي في هذا المجال، حيث تبين من خلال الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة :

١- ندرة في الدراسات التي تناولت أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

٢- إعداد برنامج تدريبي للطلبة ذوي صعوبات التعلم

٣- استقصاء أثر بعض المتغيرات: المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما وتكمن أهمية هذه الدراسة من خلال عملية إعداد البرنامج التدريبي المستند إلى المهارات الاجتماعية .

٤- وتطوير أدوات الدراسة وهي من إعداد الباحثة من جهة أخرى، لا سيما وان المهارات الاجتماعية أصبحت من المهارات الحياتية التي تركز عليها أهداف التربية والتعليم في الأردن تحديداً في المرحلة الأساسية.

٥- هؤلاء الطلبة بحاجة إلى إعداد برامج تدريبية متخصصة تساعدهم في تحقيق أهداف التربية وتنمية شخصيتهم تنمية شمولية في كافة مجالات التعلم.٦- تمهد هذه الدراسة للقيام بدراسات جديدة في تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتأمل الباحثة أن تقدم هذه الدراسة برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يستفاد منه في بيئات تربوية أخرى.

المحددات:

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات الآتية:

١- اقتصرت هذه الدراسة على الطالبات ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثاني والثالث والرابع والخامس الأساسية واللواتي تتراوح أعمارهن من (٧- ١٠) سنة تقريباً.

٢- طبقت هذه الدراسة على مدرستين من المدارس الحكومية في مديرية تربية قصبة المفرق في مدرسة حي الضباط الأساسية للبنات لقصبة المفرق ومدرسة حي العليمات الأساسية للبنات لقصبة المفرق.

٣- تم إجراء هذه الدراسة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠.

٤- استخدمت هذه الدراسة مجموعة من الأدوات وهي من إعداد الباحثة وليست من الأدوات المقننة.

التعريفات الإجرائية:

المهارات الاجتماعية: هي عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفـل إلـى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد عملية مشاركة بين الأطفـال مـن خلال مواقف الحياة اليومية والتي من شانها أن تفيده في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين فـي محيط مجاله النفسي.

وتم قياسها في هذه الدراسة من خلال الاستجابة على الأداة المكونـة مـن (٥٠) فقـرة والموزعة على مجالين هما:

١ – المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخـرين وتكـون مـن (٣٢) فقرة.

٢ – المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال وتكون من (١٨) فقرة.

البرنامج التدريبي:

يقصد بالبرنامج التدريبي في الدراسة الحالية برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علميـة وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات لتقديم الخدمات، والتدريبات المباشرة بشكل جماعي من خلال عدد من الجلسات الإرشادية التي تهدف إلى التأثير على المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة والذي اشتمل على المكونات الآتية: الأهداف العامة، والأهداف الفرعية، والمهارات، والأساليب، والأنشطة.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر مـن العمليات النفسية الأساسية في مديرية تربية لواء قصبة المفرق التي تتطلـب فهـم أو اسـتخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة علـى الاسـتماع أو التفكيـر أو الكلام أو في أداء العمليات الحسابية.

مفهوم الثقة بالنفس: موقف وتوجه يتخذه الشخص لنفسه يسمح له بان يكـون لـه رأي إيجابي عن نفسه وعن الآخرين ومدى ثقته بنفسه وقدراته ومدى قدرتـه علـى أن يخطـط وان يتوقع وان يؤمن أن باستطاعته القيام بكل ما يريده ، وتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصـل عليها الطالب في هذا المقياس المكون من (٤١).

مفهوم الذات الأكاديمي: أي درجة تقبل الشخص لنفسه واحترامه لها والقيام بالمسؤوليات المناطة إليه ومواجهة التحديات الحياتية بدافعية نتيجة تحسن مستوى التحصيل الاكاديمي لديـــه ، وتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في هذا المقياس المكونة من (١٩) فقرة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يتناول هذا الإطار ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: صعوبات التعلم

- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تشير التعريفات المختلفة التي تناولت "مفهوم صعوبات التعلم " إلى تعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود هذه الصعوبات لدى بعض الأطفال، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس والمشتغلين بالمجال عن الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، حيث يرى البعض إن السبب الرئيسي في صعوبات التعلم هو العوامل الفسيولوجية والتي تتمثل في إصابة الدماغ، أو(خلل المخ الوظيفي البسيط) بينما يعتقد آخرون إن غالبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في مجال الإدراكي – الحركي، وهذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وهناك فئة ثالثة من العلماء يفسرون صعوبات التعلم في ضوء الطرائق غير الملائمة التي يستخدمها أصحاب صعوبات التعلم في معالجة المعلومات، في حين يرى آخرون إن الواجبات والمهام التعلمية التي يكلف الأطفال بأدائها تسهم في صعوبات التعلم لأنها تفرض عليهم مطالب تفوق مستويات نضجهم ، أو لا تتفق مع أساليب التعلم الخاصة بهم، وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي تناولت تفسير أسباب صعوبات التعلم وهي:

أولاً: الأسباب والعوامل الفسيولوجية

ومن النظريات التي تناولت هذه الأسباب:

١- النظرية العصبية:

وتتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي أو إصابة الدماغ، كتفسيرات لصعوبات التعلم، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة الدماغ أو خلل الدماغ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج الدماغ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أن خلل

الدماغ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة توثر في مظاهر معينة من سلوك الطفل اثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية.

وترجع إصابة الدماغ إلى أسباب عديدة منها: نقص الأكسجين الذي يحدث إثناء حالات الغيبوبة أو الاختناق، أو نقص التغذية ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة ، ويمكن تحديد إصابة الدماغ أو الخلل البسيط به من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي للمخ. وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست على بعض التعريفات لصعوبات التعلم فقد استخدم (كليمنتس) مصطلح (الخلل الدماغي الوظيفي البسيط) للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات عصبية بسيطة على حين استخدام (جونسون و مايكلبست) مصطلح العجز عن التعلم النفسي العصبي، ويشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (كامل ، ٢٠٠٣).

٢- نظرية الاضطراب الإدراكي – الحركي:

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حركي ثم تتطور هذه الأسس من المستوي الإدراكي والحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي ولذا يرى أصحاب هذه النظرية إن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي ، وهذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم ، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي – الحركي. أن الأطفال العاديين يتم نموهم الادركي – الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذي يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسي أي في حوالي سن السادسة إلا انه قد يضطرب هذا النمو عند بعضهم ويكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع ، ومثل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقادهم إلى إدراك وافي وثابت للعالم الذي يحيط بهم وبعد ذلك سببا في الصعوبة الدراسية لذا فانه يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية – الحركية وذلك كشرط مسبق وخطوة أولية في برامج معالجة صعوبات التعلم. (Alberto& Trotman,1986)

وفي ضوء ذلك نجد أن الأنشطة المقترحة في البرامج العلاجية المبينة على نظرية الاضطراب الإدراكي – الحركي تتضمن التدريب على الأنشطة الحسية – الحركية ، والبصرية، والحركية ، والرسم والتدرب على التوازن ، وأنشطة لتقوية الإحساس بالاتجاهات، وكذلك الأنشطة المرتبطة بتكوين الإشكال وغيرها. (Coopers ,1981).

٣- نظرية معالجة المعلومات:

تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من مكيانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها بوظيفة أولية معينة وهذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية أفضل استخدام، فعندما نقدم للفرد المعلومات يجب علية انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من اجل انجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر هذه النظرية إلى الدماغ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلى فكلاهما يستقبل المعلومات ويجرى عليها بعض العمليات تم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة ،لذا تركز على كيفية استقبال الدماغ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو نظيف المعلومات إلى إن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات الدماغ والتي تعد شرطا معوقا يؤدي إلى تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين مجدد مسبقا بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما ، إما معالجة المعلومات المتزامن والمتوافق فانه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة واحدة (مسالة رياضية مثلا) أو إيجاد علاقات متداخلة كتعرف الوجوه أو مصفوفة المتشابهات ---- الخ، وأخيرا هنالك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهو الذي يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين (Helms,1996).

ثانياً: الأسباب والعوامل البيئية

ومن النظريات التي تناولت هذه الأسباب:

*** النظريات المتصلة بمهام التعلم:**

تركز هذه النظريات على حقيقة أن العمل المدرسي يجب أن يكون ملائما للأنماط المميزة للأطفال في القدرة على التعلم. لذا فانه من الممكن أن يساهم العمل المدرسي في صعوبات التعلم وذلك من خلال أن يقوم المعلم بالتدريس للأطفال بطريقة لا تناسبهم وتتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم وهما:

الاتجاه الأول: تأخر في النضج (بطء في النمو)

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم إلى أنها تعكس بطئـا فـي نضـج الادراكات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ونظرا لان كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فان كلا منهم يختلـف في معدل وأسلوب اجتياز مراحل النمو، ونظرا لا المنهاج المدرسي يفوق مسـتويات اسـتعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة الدماغ بدرجة ما فان هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة.

ويركز العاملون بنواحي التأخر في النضج على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلاءم مـع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن منها ، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالـب الصـف الدراسي الذي ينتمي إليه ، وحين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أسـاليب تدريس خاصة.

الاتجاه الثاني: الأساليب المعرفية

ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أنهم ذوو قدرات سـليمة، ومـع ذلك فان أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل وتؤثر في النتـائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن ولـيس اقـل قدرة من أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتـدريب علـى تـذكرها، وان هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضـلة، وحين يدرس المعلم لهم بإستراتيجية تعلم أفضـل ، أو حيـث يمكـنهم نضـجهم مـن تطـوير إستراتيجية أكثر ملائمة (كامل، ٢٠٠٣).

ثالثاً: الأسباب والعوامل النفسية

ومن النظريات التي تناولت هذه الأسباب:

- نظرية الصعوبة – السلوك Deficit – Behavior Approach

وهذا المدخل يمثل إطار تفسيريا لصعوبات التعلم، وينصرف توجه هذا المدخل إلى معرفة الأسباب الأساسية المباشرة لانحراف الأداء الفعلي للطفل في مجال التعلم عن أدائه التوقع. بالتركيز على الصعوبة ذاتها والسلوكيات المرتبطة بها ولذا غالبا ما يسمى هذا المدخل "مدخل التمركز حول الطفل" Child Centered" لأن محور تركيزه على تخطيط وإعداد البرامج الفردية للعلاج وقد لقي هذا المدخل استجابات لدى المدرسين في معظم المدارس لتطبيقه على

الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبصفة خاصة الذين لديهم صعوبات القراءة، والحساب، والصعوبات اللغوية.

ويعطي هذا المدخل أهمية اكبر للظروف النفسية وعوامل التنشئة المحيطة بالطفل والتاريخ التعليمي والتحصيلي له، والاتجاهات الوالدية، والسياق الاجتماعي العام، ويقوم هذا المدخل أو النظرية التفسيرية لصعوبات التعلم على افتراض أن صعوبات التعلم تنشا نتيجة الفشل في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مما يولد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاعتقاد بأنهم يفتقرون إلى القدرة على النجاح، وهذا الافتراض اشتق من التوجه الأساسي العام للمدرسة السلوكية الذي يقوم على القياس والملاحظة والحكم الموضوعي في تناوله للظواهر التربوية والنفسية، مما اكسب هذا المدخل مصداقية ملموسة، فضلا عن قابلية التكتيكات أو الفنيات المستخدمة في ظل هذا المدخل لتطبيق العمل وتحقيقها لنتائج فعلية، وإن الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي يستخدمها أصحاب هذا التوجه تكون أكثر فعالية مع الأطفال الذين يفتقرون إلى التشجيع والإنجاز وهم ذوو النشاط الزائد وذوو الدافعية المنخفضة أو الذين يكون مستوى الإحباط لديهم منخفضا، والمندفعون ويعانون من تدن في مفهوم الذات أو الذين يعانون من اضطراب في الانتباه من حيث سعته أو أمده أو مداه. (الزيات، ١٩٨٩).

ومن خلال هذا العرض للرؤى والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم، تستنتج الباحثة أن تطوير برنامج لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي ودافعية الانجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضرورة تربوية، لان صعوبات التعلم تترك بصماتها على مجمل شخصية هؤلاء الأطفال من خلال انه يوجد هناك إمكانية لتلازم صعوبات التعلم مع مظاهر سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال الذين يصبحون أميل إلى الانطواء، أو الاكتئاب، أو الانسحاب ، وبالتالي تكوين مفهوم متدن للذات خصوصا في البعد الأكاديمي، مما يؤدي إلى تدني الدافعية نحو الانجاز الدراسي.

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل في التعلم يكون مصحوبا بمشكلات اجتماعية وانفعالية تمثل نتيجة وسببا في الوقت نفسه، حيث تعود هذه المشكلات والصعوبات مره أخرى لتقف خلف فشل هؤلاء الطلاب في تعلم الأنشطة الأكاديمية، وهنا يجب على المدرسين أن يعملوا بكل الطرق والأساليب الممكنة إلى الخروج بالذات، أو بناء مفهوم للذات أكثر قوة وتماسكا يدعم الثقة بالنفس مما ينعكس مرة أخرى على مفهوم الذات، ويمكن تحقيق هذا الهدف عن طريق تقديم خبرات ومواقف للانجاز يحقق هؤلاء الطلاب من

خلالها النجاح. كما يجب تصميم برامج للخروج بالطلاب من هذه الدائرة من الفشل. (أبو زايد، ٢٠٠٥).

مبررات الدراسة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم إن من لديه صعوبات أكاديمية يواجه صعوبات اجتماعية وان المشكلات الاجتماعية والانفعالية تنعكس سلباً على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويشير ميرسير (mercer) إلى وجود ثلاثة أنواع من الأسباب للمشكلات الاجتماعية وهي:

١. الأسباب الأولية (Primary Causes)، يقصد بالأسباب الأولية الأسباب العضوية.

٢. الأسباب الثانوية (Second aky Causes) يقصد بالأسباب الثانوية تأثيرات جانبية وانعكاسات للمشكلات الأكاديمية لدى الأطفال وهناك علاقة ارتباطيه بين صعوبات التعلم والمشكلات الاجتماعية والانفعالية فالمشكلات الأكاديمية تنتج عنها مشكلات اجتماعية وانفعالية والعكس صحيح.

٣. عوامل التعلم الاجتماعية (Social Learning Factors) وتشير نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا، (Bandura) إلى إن القصور في الجوانب الاجتماعية ولانفعالية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم ناتج عن فشل هؤلاء الطلبة في اكتساب أو أداء سلوكات ذات طابع اجتماعي.وهذه النظرية مفادها انه يوجد فروق بين القصور في الاكتساب والقصور في الأداء. (السعايده ٢٠٠٤).

فالوضع الاجتماعي للشخص، يرتبط بمدى ثقته بنفسه ، وذلك إن الكيان الاجتماعي لأي شخص يحدد كيانه النفسي وفكرته عن نفسه ،فالفرد منا يولد وهو مزود بعد كبير من الموروثات المتعلقة بالنوع البشري التي تحكم سلوكه بعض الشيء ولكنه سرعان ما يتأثر في جو المجتمع الذي يعيش فيه وبالتالي يخضع في سلوكه للتأثيرات الآنية من ذلك المجتمع ومعنى هذا إن الرابطة بين النوع البشري من جهة وبينه وبين المجتمع الذي يحيا في ظله الفرد من جهة أخرى هي رابطة عضوية، غير قابلة للانفصام، فهناك مستويان من التكيف للقيم الاجتماعية تكيف اجتماعي سلبي، وتكيف اجتماعي ايجابي والنوع الأول يكون كما ويمكن للفرد إن ينمي ثقته بنفسه من خلال لعب الدور الذي يتضمن افتراضا بان للفرد دورا" يلعبه سواء أكان معبرا" فيه عن نفسه، أم عن احد زملائه في موقف محدد. ويعود الفرد في ممارسة هذا النشاط لقدرته على التعبير والتفاعل مع الآخرين، وان ممارسة الفرد لهذا النشاط سيسهم في بناء ثقته بنفسه، وقدراته وإمكاناته.

ويمكن ذكر عدد من مبررات لاستخدام لعب الدور وهي: (قطامي، ١٩٩٣).

١. يمكن حمل الخبرات الفنية والمتنوعة إلى غرفة الصف خلال نشاط لعب الدور.

٢. يضع نشاط لعب الدور الطلاب في مواقف تتطلب منهم التعبير اللغوي وهذا يطور إمكاناتهم اللغوية والتعبيرية.

٣. تدريب الطلاب على ممارسة ادوار تعدهم لحياه المستقبل.

٤. انه نشاط ترفيهي ممتع يتم فيه تطوير خبرات الطلاب المعرفية والانفعالية والحركية وفق خطة منظمة.

فيجب أن يتجه الاهتمام إلى مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالية، حيث انه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية (الزيات، ١٩٨٨).

ويظهر الطلاب دور وصعوبات التعلم مشكلات في المجالين: الأكاديمي ، الاجتماعي ، مقارنه مع اقرأنهم الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم ، وهذا المشكلات لها علاقة بمستوي المهارات الاجتماعية التي يتصفون بها. (Vaughn, 2001). كما أنهم يعانون من مشكلات في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل، حتى أصحبت هذه المشكلات من الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية التي يتصفون بها.(Chapman ، 1988).

وكشفت نتائج الدراسات المختلفة عن وجود علاقة ارتباطيه بين صعوبات التعلم، والمشكلات الأكاديمية والانفعالية، فالمشكلات الأكاديمية ينتج عنها مشكلات اجتماعية وانفعالية والعكس صحيح (عطية، ٢٠٠٥).

وكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون تقبلاً اجتماعياً متدنياً من قبل نظرائهم العاديين، فقد وضع الباحثان جريلوك وكرونك (Grealock & Kronick, 1993) قائمة مكونه من (١٧) مهارة يجب على المعلم أن يدرب الأطفال ذوي صعوبات التعلم عليها ، وتشمل هذه القائمة السلوكات التالية:

١. تحديد مشاعر الأشخاص الآخرين.

٢. التعبير عن المشاعر بشكل مناسب.

٣. التعامل مع سلوكات بديلة ، من اجل التعبير عن الانفعالات.

٤. السعي لجعل الناس يستمعون إلى وجهة نظره.

٥. تفهم وجهات نظر الآخرين.

٦. تخيل الأدوار الاجتماعية المختلفة ولعبها.

٧. وعي الدلالات والتلميحات التي تعبر عن المزاج والانفعال.

٨. تقدير الحيز المكاني للآخرين، واستخدام الجسد بشكل ملائم.

٩. فهم المعنى الاجتماعي للمنزل، والمكتب...

١٠. فهم العلاقات الفردية والمتعددة عند الناس: الجد، والرئيس، والطبيب، وابن الخال...

١١. فهم متوسط القدرات لكل مرحلة من مراحل الحياة.

١٢. ذكر الوقت، والأيام، والأسابيع، والمواسم، والعطل، والسلوكيات، والنتائج المرتبطة بها.

١٣. المشاركة في المناقشات حسب الدور.

١٤. الإقرار بالفضل والاعتراف بالجميل نحو أولئك الذين قدموا له شيئا" ما.

١٥. معرفة متى يجب المشاركة في الحديث، أو عدم المشاركة فيه.

١٦. إدراك ردود فعل الآخرين تجاه سلوكه.

١٧. التمكن من العمل بشكل مستقل عند الحاجة.

ويشير رشـــرت وشـــرين (Richard & Shireen ، 2000) إلـــى إن الأطفـــال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الاستمرار في إقامة علاقات اجتماعية ايجابية والمحافظة عليهـــا ، ولذلك فهم يفتقرون إلى ترجمة الإشارات الاجتماعية، مما يدفعهم إلى إظهار ســـلوكات ســـلبية عدوانية أو انطوائية، وكثيراً ما تتسبب هذه التصرفات في قلة عـــدد الأصـــدقاء للطـــلاب ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة مع الطلاب العاديين، وغالباً ما يتم رفضهم من قبل الإقران العـــاديين والعديد منهم يمارس مثل هذه السلوكات غير الاجتماعية.

المحور الثاني: الذات الأكاديمي

كما إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدن واضح في مفهــوم الــذات، حيــث يرتبط مفهوم الذات ارتباطا" مباشراً بالتحصيل، وبما إن الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية يعانون من تحصيل دراسي متدن بشكل واضح، فأنهم يصدرون مفاهيم أدنى لذاتهم مقارنة مع الأطفــال العاديين (السعايدة، ٢٠٠٤). والطفل في سن المدرسة يتأثر بجماعات أخــرى تعمــل تعزيــز مفهوم الذات عن ذاته، وللمدارس دور هام في نمو مفهوم ذات ايجابي لدى الطفل، وذلك لازدياد شعور الطفل بقيمته وشعوره بالحب والعطف والحنان ويــزداد نشــاطه الاجتمــاعي والعقلــي ومقدرته على التعبير عن ذاته(الخولي ، ١٩٩٩).

ويعتبر مفهوم الذات متغيراً مهما في التعلم، بل ويعتبر من أكثر المحــددات أهميــة فــي خبرات التعلم لدى الأطفال ويتفق علماء النفس على إن إكساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي إن يمضي قدما في تلازم مع مفهوم الذات الايجابي لديه، وكل منها يعد شرطاً أساسياً للنجاح فــي المدرسة والاقتدار في سنوات الرشد ، وان مفهوم الذات يعتبر بمثابة حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية و هو أهم عناصر التوجه النفسي والتربوي ، فمفهوم الشخص لذاته يؤثر تأثيراً بالغــاً في توافقه الشخصي و الاجتماعي. (الديب، ١٩٩٣)

والعلاقة بين مفهوم الذات و التحصيل علاقة متبادلة و مستمرة بحيث يؤثر مفهوم الــذات على الأداء الدراسي و كما أن الأداء يؤثر على مفهوم الذات إلا انه لا يمكن تحديد أيهما الســبب وأيهما النتيجة بناء على الدراسات المتوفرة (أبو علام ،١٩٧٨).

ويتضح من نتائج الأبحاث والدراسات أن فكرة المرء عن نفسه (مفهــوم الــذات) يــرتبط ارتباطاً واضحاً بالتفوق الدراسي، فالمتأخر دراسياً يكون لديه مفهوم الذات سالباً والعكس صحيح العلاقة بين الصعوبات الاجتماعية و التعلم الأكاديمي ربطــت التربيــة الخاصــة بــين الــتعلم الأكاديمي من جهة و عملية التكيف الاجتماعي من جهة أخرى، لما لهما من آثار؛ وحيث أن كلاً منهما يؤثر في الأخر، فضعف الانجاز الأكاديمي يؤثر سلباً في الكفايــة الاجتماعيــة والعكــس صحيح بمعنى أن القصور في الكفاية الاجتماعية يؤثر سلباً في التحصــيل (الشــيخ، ١٩٩٨). ولتوضيح العلاقة بين العجز في المهارات الاجتماعيــة وصــعوبات الــتعلم، ذكــر جريشــام (Gresham, 1992) ثلاثة اقتراحات توضح هذه العلاقة:

١) علاقة سببية (Casual) حيث يفترض أن العجز في المهارات الاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم سببه ضعف الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ونميز أن الأدلة غير كافية لتأكيد هذا الافتراض.

٢) علاقة تلازمية (Concomitant) تستند إلى افتراض مفاده أن العجز في المهارات الاجتماعية يلازم صعوبات التعلم، وهذا الاقتراح أقوى من السابق.

٣) علاقة ترابطية (Correlation) حيث يرى أصحاب هذا الافتراض أن العلاقة بين العجز في المهارات الاجتماعية و صعوبات التعلم علاقة ترابط بين الاثنين ، ولكنها ليست علاقة أسباب و مسببات حيث وجد هذا الافتراض الكثير من الأدلة التي تدعمه ، مما يجعله أقوى من الافتراضين السابقين.

وأشار (Bursuch & Asher, 1996) إلى أن أحد التفسيرات لتلك الفروق الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم و العاديين ترجع إلى المشكلات الخاصة بالنواحي العصبية و التي تتداخل مع إنجازهم الأكاديمي.

المحور الثالث: الثقة بالنفس

- مظاهر الثقة بالنفس:

تعد الثقة بالنفس سمة نفسية افتراضية لا يمكن الاستدلال عليها مباشرةً، بل يمكن التعرف عليها من خلال مجموعة من العلاقات أو المؤشرات أو المظاهر أو السلوكيات التي تظهر على الفرد فتدل عليها ، ونحدد درجة امتلاك هذا الفرد هذه السمة (أبو علام، ١٩٧٨).

إن من أهم المؤشرات على ظهور الثقة بالنفس لدى الفرد هو القدرة على الاعتماد على نفسه وحكمه السليم على المواقف والأشياء و مواجهة المشكلات التي تعترضه والتواصل إلى حلول مناسبة لها. وأن اختبارات الثقة بالنفس هي التي تميز بين الفرد الواثق وغيره، فالواثق حسب التكيف، جريء اجتماعياً، مبادر للعمل، متقبل ، جسور، يتزايد شعوره بقيمته الشخصية وكفايته (العبيد، ١٩٩٥).

إن ضعف الثقة بالنفس يظهر من خلال الجبن و الانكماش، والتردد وتوقع الشر، وعدم الاهتمام بالعمل و الخوف منه، و اتهام الظروف عند الإخفاق، و التشدد و المبالغة و الخوف من نقد الآخرين وأحلام اليقظة و سوء السلوك وغيرها. ويمكن تحديد مظاهر الثقة

بالنفس من خلال سلوكيات الفرد و أعراض ضعف الثقة بالنفس و مشاعر النقص و يمكن أجمالها بما يلي: (القوصي، ١٩٧٥).

١) الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل و القدرة على البحث في الأمور و اتخاذ القرارات و تنفيذ الحلول ، مقابل الحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في حل المشكلات و اتخاذ القرارات والميل إلى تأييد الآخرين و إسنادهم و التردد والتراجع والمغالاة بالحرص.

٢) تقبل الذات و الشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، مقابل القلق حول التصرفات والصفات الشخصية، والنقد الاجتماعي، والشك في أقوال و أفعال الغير والخوف من المنافسة والاستياء من الهزيمة و الترقب لإطراء ومديح الآخرين، والرغبة في الإتقان والشعور بنقص الجدارة والمسايرة خوفاً من النقد.

٣) الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار و التعامل معهم والثقة بهم ، مقابل الشعور بالخجل والارتباك والميل إلى الأحجام عند التعامل مع الكبار.

٤) الشعور بالأمن مع الأقران، والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية مقابل الشعور بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية التي تضم الأقران.

أن الثقة بالنفس هي أيضاَ بدورها تجعل من هذه الصفات عاملاً ذا أثر فعال، فالثقة بالنفس تعد في حد ذاتها من علامات جمال الشخصية و هي من أروع ما يختص به الشخص من جمال و بهاء.

وأشار وليم جيمس إلا أن الإتيان بالحركة الدالة على الثقة بالنفس تترك عند الفرد انطباعاً وجدانياً مرتبطاً بانفعالاته النفسية الدالة على ثقته بنفسه، ويستشعر بالثقة بالنفس و يتمثل صفات الواثق من نفسه، وعلى العكس من ذلك فإذا أتى بحركات دالة على تخاذل نفسي فإنه يفقد لتوه الثقة بنفسه، ويصبح ممن انعدمت ثقتهم بأنفسهم (أسعد، ١٩٧٧).

ويرتبط مع الحركات والإيماءات صوت الشخص ونبراته و القدرة على السيطرة عليه ، فالشخص الواثق من نفسه يأتي بأصوات دالة على الثقة، بينما فاقد الثقة بنفسه يأتي بأصوات خائرة يشيع فيها التذبذب والتردد و الشك، وهناك من يقول أن الإتيان بالصوت الذي يناسب الثقة بالنفس يجعل الشخص مستشعراً الثقة بنفسه ،هو أيضاً يترك في قلوب مستمعيه نفس تلك المشاعر المتعلقة بالثقة بالنفس (العبيد، ١٩٩٥).

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات التي تتعلق بموضوع المهارات الاجتماعيــة، والــذات الأكــاديمي، والثقة بالنفس، وصعوبات التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبناء على جهــود البــاحثين برزت العديد من الدراسات التي تشير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى وجود تلك العلاقة بين صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس والتي حاولت تقييم فاعلية برامج تدريبية مختلفة في تطوير المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات الــتعلم، واستقصاء أثر بعض المتغيرات وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرى القمش و العضايلة و التركي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنــامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميــذ ذوي صــعوبات الــتعلم فــي المرحلــة الابتدائية صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميــذاً و تلميذة من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الأساســي، وتــم تقســيمهم عشــوائياً إلــى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، ومجموعة ضابطة تكونت مــن (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج في حــين لــم تتلــق المجموعة الضابطة أي تدريب، وتكونت أدوات الدراسة من البرنامج التعليمي وبواقــع ثمــاني عشر جلسة مدة كل منها (٤٥ – ٥٠) دقيقة و لمدة تسع أسابيع، كما تم استخدم مقياس تنظــيم الذات لجمع المعلومات اعتمادا على مقياس (كاندل) وتكون من (٣٠) فقــرة اشــتملت علــى خمسة أبعاد: مراقبة الذات، وتقسيم الذات، وتعزيز الذات، وضبط المثيرات، والاندفاعيــة، وتــم إجراء الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية و الضابطة، وقد أشارت نتائج للدراســة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) في مهارات تنظيم الــذات بــين التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين تلاميذ المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام المياح (٢٠٠٦) بدراسة هدفت تمييز الفروق في مفهوم الذات و السلوك الاجتماعي و الانفعالي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائيــة ، وهــدفت الدراسة التعرف إلى مدى دلالة الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي و العاديين، وكذلك استقصاء ما إذا كان مفهوم الذات وأبعاده يختلف بــاختلاف نمــط الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، والتعرف إلى اختلاف أنماط السلوك الاجتمــاعي والانفعــالي باختلاف أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد العلاقة بين أبعاد مفهــوم الــذات و الســلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و تكونت عينة الدراسة مــن (٢٣٤) تلميذا، منهم (١١٧) من العاديين و (١١٧) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديميــة

من المرحلة الابتدائية (الصف الخامس والسادس) تم اختيارهم من المدارس الحكومية بمدينة الرياض ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المصفوفات المتتابعة المعرب الذي أعده جون رافن (john raven) ، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي أعده فتحي الزيات ١٩٩٩، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مفهوم الذات العام و أبعاده في اتجاه التلاميذ العاديين.

وأجرى السعايدة (٢٠٠٤) دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم هدفت إلى استقصاء أثر البرنامج في تنمية المهارات لذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة (٣٠) طالباً و (٣٠) طالبة من ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة السلط، وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة) وقد تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية في حين لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية وتكونت أداة الدراسة من مقياس (جرشام واليوت) الصورة المعربة وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسن في المهارات الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام البستنجي (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى استقصاء مستوى التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالباَ وطالبة من ذوي صعوبات التعلم. وتكونت أداة الدراسة من مقياس تم إعداده لقياس مستوى التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمة مقارنة مع الطلبة العاديين وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الخامس لديهم تفاعلات اجتماعية أكثر ايجابية منها لدى الطلبة في مستوى الصف الثاني، كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات القراءة لديهم تفاعلات اجتماعية مع العاديين في المدرسة العادية أكثر من الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية المختلفة، في حين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع الطلبة العاديين في المدارس العادية تبعا لمتغيرات الجنس وطبيعة المدرسة من حيث الاختلاط وعدد سنوات التحاق الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية في غرف المصادر.

وفي دراسة قام بها روبنسون (Robinson، 1999) هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي والمشاركة والعلاقة مع الأقران وتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واشتملت عينة الدراسة على سبعة طلاب

ممن يعانون من صعوبات التعلم، وتلقي هؤلاء الطلاب تـدريبا فـي المهـارات الاجتماعيـة، وأظهرت نتائج الدراسة تحسنا ملموسا في المهارات الاجتماعيـة بالنسـبة لإفـراد المجموعـة التجريبية.

وهدفت دراسة ليمش (Lemish، 1998) إلى قياس فاعليـة برنـامج تـدريبي لحـل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينـة الدراسـة مـن (٤٢) طالباً وطالبة في الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي، حيث تم إخضاعهم لبرنامج حـل المشكلات الاجتماعية ولمدة (٧) أشهر تقريبا وبواقع (٤٥) دقيقة أسبوعيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تطوير مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبـة علـى تعمـيم استخدام هذه المهارة، كما أشارات ملاحظات المعلمين أن أداء جميع الطلاب كـان فـي تطـور ايجابي ومعقول في استخدام هذه المهارة لحل المشكلات الاجتماعية لديهم.

وأجرى اوهالوران (O،H alloran، 1996) دراسة هدفت التعرف إلى اثـر تـدريس المهارات الاجتماعية المباشرة في موقف تعليمي على السلوك الاجتماعي وعلى تحسين مهـارة حل المشكلات وتحسين مفهوم الذات ،وقدتم أجراء الدراسة على (٩٤) طفلا ممن يعانون مـن صعوبات التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرا ايجابيـا للتـدريب علـى المهـارات الاجتماعية في تحسين مهارة حل المشكلات وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبـة ذوي صـعوبات التعلم.

كما أجرت أبو شقة (١٩٩٤) دراسة هدفت إلـى تعـديل بعـض خصـائص السـلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج تـدريبي قـائم علـى بعـض المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبـاً وطالبـة، وتـم تقسـيمهم إلـى مجموعتين احدهما تجريبية مكونة من (١١) طالبا وطالبة والأخـرى ضـابطة (١١) طالبـاً وطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعـة التجريبيـة والضابطة في القياس البعدي على المتغيرات الآتية (مهـارات اجتماعيـة سـوية، والتوكيديـة، والتوافق اجتماعي) ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى سالم وعواد (١٩٩٤) دراسة هدفت التعرف إلى الخصائص السـلوكية الشـائعة لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية ، والتعرف على مفهوم الذات ومركز التحكم لدى هـؤلاء الأطفال، وتكونت العينة من (١٤٠) طالباً وطالبة أعمارهم تراوحت مـا بـين (١٠ – ١١) عاما. وقد أظهرت النتـائج عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين ذوي صـعوبات التعـلم والعـاديين في أبـعاد الـذات المعرفيـة ، والـذات الجسـمية،

والذات الشخصية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين على مقياس الخصائص السلوكية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية وسوء التوافق الاجتماعي.

وهدفت دراسة جرين وجلبيرت (Green & Gilbert،1994) إلى تحسين مفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من طلاب الصف السابع والثامن ممن لديهم صعوبات تعلميه ويفتقرون إلى مهارات حل المشكلات الاجتماعية ويعانون من عدم القدرة على تحمل الإحباط ، وقد تم تدريبهم باستخدام برنامج لتحسين المهارات الاجتماعية وزيادة الدافعية وتحسين مفهوم الذات لديهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مفهوم الذات لدى عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية وتطور مستوى دافعتيهم.

كما أجرت باولي (Pauly،1992) دراسة على عينة من الطالبات المبتدئات اللواتي يتعلمن القراءة، وذلك بهدف التعرف إلى دور التعزيز في بناء وتنمية الثقة بالنفس، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تدريسهن وحدتين دراسيتين، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدتين الدراسيتين تم إجراء اختبار لقياس الثقة بالنفس لدى الطالبات في المجموعتين، حيث تبين أن الثقة لدى طالبات المجموعة التجريبية كانت أعلى منها لدى طالبات المجموعة الضابطة ، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك اثر للتعزيز في بناء تنمية الثقة بالنفس.

وأجريت دراسة قامت بها سليبر ونجرو (Sleeper & Nigro،1987) في الولايات المتحدة الأمريكية على طلبة في المراحل المختلفة بهدف التعرف على أثر الثقة بالنفس لدى هؤلاء الطلبة في تحصيلهم الأكاديمي، ومدى اختلاف تحصيل الطلبة الذكور عن الإناث في فئة ذوي الثقة العالية بالنفس، واختلاف تحصيل الذكور عن الإناث في فئة ذوي الثقة المنخفضة بالنفس، وكشفت النتائج عن أن الطلبة ذوي الثقة العالية بالنفس هم ذوو تحصيل مرتفع، والطلبة ذوي الثقة المنخفضة بالنفس هم ذوو تحصيل منخفض، كما أظهرت النتائج أن الطلبة الذكور من ذوي الثقة العالية بالنفس ذوو تحصيل أعلى من الإناث من نفس الفئة، بينما كانت الإناث أعلى تحصيلا من الذكور في فئة ذوي الثقة المنخفضة بالنفس.

وقام جيست وهامريك (Geist & Hamrick، 1983) بدراسة عن التجنب والقلق الاجتماعيين وعلاقتهما بالثقة بالنفس والحاجة إلى الاندماج والاختلاف مع أراء الآخرين، وقد تم

تطبيقها على عينة من سكان احد الأحياء في إحدى الولايات المتحدة الأمريكية، واشتملت هذه العينة على أشخاص من مختلف المراحل العمرية.، وإشارات النتائج إلى أن الناس القلقين اجتماعيا" يميلون إلى أن يكونوا أقل ثقة بأنفسهم ، ويظهرون حاجة أقل إلى الاندماج والاختلاف مع آراء الآخرين وإحكامهم.

وتستخلص الباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة مايلي:

١- تشابه الدراسة الحالية مع دراسة (السعايدة، ٢٠٠٤ ؛ أبو شقة،١٩٩٤) من حيث تناولها للمهارات الاجتماعية إلا أنها تختلف عنها من حيث تناولها لمفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الثقة بالنفس، في حين تناولت دراسة (Lemish ،1998) تدريب المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢- أن بعض الدراسات تناولت مفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسات (سالم وعواد ،١٩٩٤ ؛ GREEN &Gilbert ،1994) ودراسة القمش والعضايلة والتركي (٢٠٠٧) حيث تناولت فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، وتناولت دراسة المياح (٢٠٠٦) الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي والعاديين من طلبة المرحلة الأساسية.

٣- تناولت دراسات (Robinson ،1999؛ O،Halloran،1996) اثر برامج تدريبية قائمة على المهارات الاجتماعية في السلوك والتفاعل الاجتماعي وتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٤- تناولت دراسة (البستنجي ،٢٠٠١) مستوى التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٥- تناولت دراسة (Geist & Hamrick،1983) التجنب والقلق الاجتماعيين وعلاقتهما بالثقة بالنفس، وتناولت دراسة (Sleeper & Nigro،1987) اثر الثقة بالنفس للطلبة في تحصيلهم الأكاديمي، وتناولت دراسة (Pauly،1992) دور التعزيز في بناء وتنمية الثقة بالنفس.

وتلاحظ الباحثة أن بعض الدراسات السابقة استخدمت أدوات قياس مقننة، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث أن الأدوات هي من إعداد الباحثة، كما تلاحظ الباحثة

أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت إعداد برنامج تـــدريبي قـــائم علـــى المهـــارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة العمرية المشابهة للدراسة مدار البحث. ممـــا حدا بالباحثة إلى استكمال النقص في هذا المجال، لا سيما وان معظم هذه الدراسات كانت فـــي بيئات أجنبية الأمر، الذي شجع الباحثة للوقوف على فاعلية هذا البرنامج واستقصاء أثـــره فـــي ضوء بعض المتغيرات، كما أن الباحثة تعمل في ميدان التربية والتعليم وتحديدا تـــدريس الطلبـــة ذوي صعوبات التعلم وهذا بدوره شجع الباحثة للقيام بإجراء هذه الدراسة وذلك استكمالا لتحقيق الأهداف المنشودة لرفع سوية هؤلاء الطلبة من خلال البرامج التدريبية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأدوات الدراسة، وصدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر الملحقة بالمدارس العادية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية لواء قصبة المفرق في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٩- ٢٠١٠ والبالغ عددهم (١٧٠) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة، وذلك في مدرستي حي الضباط الأساسية للبنات وحي العليمات الأساسية للبنات نظراً لأن الباحثة تعمل مدرسة في مدرسة حي الضباط الأساسية للبنات وذلك لسهولة تحقيق أهداف الدراسة، وتطبيق البرنامج التدريبي من قبل الباحثة، وتم تقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (٣٠) طالبة من ذوي صعوبات التعلم من مدرسة حي الضباط الأساسية للبنات ، وقد تعرضت هذه المجموعة للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الاجتماعية، والأخرى ضابطة تكونت من (٣٠) طالبة من ذوي صعوبات التعلم من مدرسة حي العليمات الأساسية لم يخضعن للبرنامج التدريبي.

أداوت الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بالمهارات الاجتماعية ومفهوم الثقة بالنفس ومفهوم الذات الأكاديمي من اجل الاستفادة منها في عملية بناء أدوات الدراسة، وهي كمايلي:

أولاً: البرنامج التدريبي:

وهو برنامج قائم على المهارات الاجتماعية تكون من (١٨) وحدة دراسية بحيث اشتمل على هدف عام لكل وحدة وأهداف فرعية ومهارات وأنشطة ووسائل. ، وهدف البرنامج إلى

تنمية عدد من المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات وأساليب مناسبة لتنمية السلوك الاجتماعي، والتركيز على جوانب الضعف في السلوك الاجتماعي بشكل ايجابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر في المدرسة العادية في مديرية تربية قصبة المفرق والذين لديهم عجز في السلوك الاجتماعي وإشراك المعلمين في تطبيق البرنامج لإكسابهم خبرة في كيفية تنمية جوانب السلوك الاجتماعي المختلفة، حيث قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي وفقاً من خلال الإجراءات الآتية:

١- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

٢- تم وضع البرنامج بصورته الأولية بناء على الأدب التربوي ومراجعة الدراسات السابقة.

٣- وللتأكد من صدق البرنامج تم عرض البرنامج على لجنة مكونة من ثلاثة عشر أستاذاً في كليات العلوم التربوية والتربية الخاصة في جامعة آل البيت والجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية وكلية الأميرة ثروت وكلية اربد – جامعة البلقاء، ومشرفين تربويين من وزارة التربية والتعليم، وعضو هيئة تدريس بمركز صعوبات التعلم (الملحق رقم ١)، وذلك لمعرفة مدى ملائمة البرنامج من حيث مناسبته للبيئة الأردنية، والصياغة اللغوية، وللمهارات الاجتماعية ومدى مناسبة أهدافه وأساليبه المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

٤- بناء على آراء وملاحظات المحكمين تم حذف وإضافة وتعديل بعض مكونات البرنامج حتى تمت صياغته بصورته النهائية والتي تتناسب والبيئة الأردنية.

٥- بعد إجراء التعديلات المناسبة بناء على آراء المحكمين ثم وضع البرنامج بصورته النهائية.، وتكون من (١٨) وحدة دراسية. كما هو مبين في الملحق رقم (٢).

خطوات تطبيق البرنامج

الجلسة الأولى: التعارف

١- إتاحة المجال للتعارف بين الطالبات المشاركات، والمدربة والمشاركات (إيجاد المودة والألفة) مع بعضهم البعض (التعرف بأنفسهم الاسم، المسكن، العمر....

٢- الحديث عن أهداف البرنامج، تعريفهن بأهمية البرنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والطرائق للتعرف مع الوالدين والمدربة والزميلات والآخرين من خلال التدريب على المهارات

التي يتضمنها البرنامج، السيطرة على الغضب، تحسين مفهوم الذات، تأكيد الذات، العلاقات الاجتماعية، تقديم المديح...

٣ – التأكيد على ضرورة الالتزام بحضور الجلسات بمواعيدها.

٤ – مناقشة توقعات الطالبات من البرنامج.

* **واجب بيتي:** تطلب المدربة من الطالبات أن يسجلن ملاحظاتهن حول بعض المهارات الاجتماعية التي يحتاجونها في حياتهم اليومية.

الجلسة الثانية: التعبير عن المشاعر ووصفها

١- في البداية تسأل المدربة عن الواجب البيتي، ومناقشته وتقديم تغذية راجعة والتعزيز المناسب لكل طالبة حسب أدائها للواجب.

٢- تقدم المدربة تعريف للمهارة الجديدة: التعبير عن المشاعر وهو إظهار حقيقي بما يشعر به الشخص بطريقة صادقة ومقبولة، ايجابية مثل (السرور، الرضا، الفرح) والسلبية مثل (الانزعاج ، الخوف ،الغضب).

٣ – ثم تقوم المدربة بعرض كلمات تتعلق بالمشاعر بحيث تختار كل طالبة واحدة منها ثم أعطائهن فرصة لإظهار ردود فعلهن بلغتهن الخاصة، ومناقشة ذلك مع تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

* **واجب بيتي:** تقديم مجموعة من الصور المعبرة عن الحزن أو الفرح أو الغضب تم يطلب من كل طالبة التعبير عن مشاعرها الخاصة اتجاه الصور وتقديم تغذية راجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة.

الجلسة الثالثة: الرضا الذاتي

١- مناقشة الواجب البيتي السابق مع التطبيق، وما هي المشاكل التي واجهتهن بالتطبيق تم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب الأداء.

٢ – تطلب المدربة من الطالبات أن تعبر كل طالبة عن نفسها مثلا (أنا متفائل ، أنا محبوب ، أنا نشيطة) وان الانطباعات الايجابية التي يحملها الفرد عن ذاته تدفعه للمزيد من تحقيق الأهداف وتشعره بالاستقرار النفسي والشخصي.

٣ – تطلب المدربة من كل طالبة كتابة قائمة على النحو التالي:

الأشياء التي تحبها	الأشياء التي لا تحبها
-	–
-	–
-	–

ثم مناقشة تحويل الأشياء التي لا تحبها إلى أشياء تحبها

٤ – تكليف كل طالبة أن تقوم بحوار مع النفس بشكل علني أمام مجموعة من الطالبات.

* **واجب بيتي:** وضع قائمة بالأشياء التي تحبها ولا تحبها وتحويل الأشياء التي لا تحبها إلى أشياء تحبها.

الجلسة الرابعة: تدعيم مفهوم الذات الايجابي

١–الترحيب بالطالبات وشكرهن لأنهن يلتزمن بمواعيد الجلسات ثم مناقشة الواجب البيتي السابق وتقديم تغذية راجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة كالتالي: مفهوم الذات هو مجموعة من الأفكار التي يحملها الفرد عن نفسه وتكوين هذه الأفكار مختلفة عن فكرة الآخرين.

٣ – تقديم نموذج (أنا طالبة بغرفة المصادر لدي صعوبة في القراءة وأنا عاجزة لا استطيع المشاركة بمسابقة الخطابة وثم تقول صحيح أني لا استطيع المشاركة بالخطابة لكنني مبدع بالرياضة وكان ذلك له دور في رفع اسم مدرستي في المباريات على مستوى المديرية.

٤ – تقول المدربة لا يوجد شخص كله جيد آو كله سيء وليس هناك شخص كامل ولا يستطيع أن يؤدي جميع المهمات.

٥ – الطلب من كل طالبة لعب دور يمثل مفهوم الذات لديها ثم تقديم التغذية الراجعة والتعزيز حسب أداء المهارة

* **واجب بيتي:** أن تمارس كل طالبة مفهوم الذات الايجابي في تفاعله مع الآخرين وتسجل ملاحظتهن في دفتر الواجب والمناقشة بالجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة: التميز بين الشخصية التوكيدية والشخصية العدائية

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – تقدم المدربة بعض المظاهر التي تدل على الشخصية التأكيدية والشخصية العدائية وتطلب من الطالبات إضافة مظاهر شخصية تأكيدية مثل الأشياء الحسنة، تأخذ حاجاتها بطريقة مقبولة ، يحترم حقوق الآخرين، عادل مع نفسه ومع الآخرين، ومظاهر شخصية عدائية مثل القوة مع الآخرين، يشتم الآخرين ،يهدد الآخرين ، لا يحترم مشاعر وحقوق الآخرين.

* **واجب بيتي:** يطلب من الطالبات الاستماع لقصة أو حدث تلفزيوني وتسجيل الملاحظات التوكيدية.

الجلسة السادسة: ضبط الذات

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – تقديم المهارة الجديدة السيطرة على النفس أي ضبط النفس والتحكم بالانفعالات في مواقف الشدة والغضب ومنعها من الظهور، لأن ظهورها يؤدي إلى مشاكل.

٣ – الطلب من الطالبات التعريف بلغتهم الخاصة والتفكير بالمواقف التي أدت إلى تكوين حالة الغضب والتوتر والامتناع عن القيام بأي تصرف لفترة من الوقت، والتفكير بطرق يمكن التعامل فيها مع الموقف واختيار الطريقة التي تتجنب الوقوع بالمزيد من المتاعب.

* **واجب بيتي:** يطلب من كل طالبة أن تتذكر موقف أثار غضبها من شخص آخر وتسجلها على كاسيت دون أن يرسلها للشخص الذي أثار غضبه كطريقة للتعبير عن الغضب.

الجلسة السابعة: تقديم المديح للآخرين واستقباله

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – تقديم المهارة الجديدة بالقول أن مرح الآخرين واستقبال المديح هو احد السلوكيات الممتعة وتحتاجها مع الآخرين وفي مناسبات متعددة ، وهي تعمل بمثابة حافز للانجاز وتحقيق الأهداف ، فالشخص يحتاج إلى عبارات الثناء والتقدير.

٣ – ثم تدريب الطالبات بنمذجة الدور أمام الطالبات وتقديم تغذية راجعة والتعزيز المناسب حول الأداء.

* **واجب بيتي:** يطلب من الطالبات ممارسة هذه المهارة في مواقف حياتهم اليومية.

الجلسة الثامنة: الاستماع

١– مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة الاستماع أي الانتباه الكامل للمتحدث مع ملاحظة ما يحدث من تواصل لفظي وغير لفظي.

٣ – تقول المتدربة (المتحدث الجيد مستمع جيد) فالاستماع يثري عملية الاتصال وتوضيح أهمية الإصغاء والتواصل العيني مع المتحدث وإظهار تأثيرك وتعاطفك بجمل المتحدث.

* **واجب بيتي:** الاستماع إلى قصة مسجلة ثم المناقشة وإبراز النقاط التي وردت بالقصة، وممارسة هذه المهارة بحياتهم اليومية ، وتطبيق هذه المهارة في تفاعلاتهم مع الآخرين

الجلسة التاسعة: المحادثة

١– مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة المحادثة وتعني كيفية مخاطبة الآخرين وتقوم على أسلوب الأخذ والعطاء في تبادل الأفكار بين الأشخاص وليس كل شخص يستطيع أن يتقن هذه المهارة ولكن يمكن التدريب عليها مثلها مثل أي مهارة.

* **واجب بيتي:** ممارسة هذه المهارة في حياتهم اليومية سواء في البيت أو المدرسة وتسجيل ملاحظاتهم حول تطبيق هذه المهارة

الجلسة العاشرة: فهم إشارات التواصل اللفظية وغير اللفظية

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة حيث أن التواصل بأنواعه المختلفة هو القناة التي يستطيع فيها الشخص التفاهم مع الآخرين وتكوين العلاقات معهم حيث استخدام هذه المهارة بالشكل الصحيح يساعد الفرد في الحصول على حقوقه والتعبير عن حاجاته والمساهمة بتطوير علاقات بناءة مع الآخرين.

٣ – التدريب على ربط الإشارة غير اللفظية بمدلولها اللفظي وذلك باستخدام الاشارات اللفظية وغبر اللفظية والطلب من الطالبة تقديم أمثلة من واقع حياتها اليومية ولعب عدة ادوار.

* **واجب بيتي:** الحديث عن بعض إشارات التواصل غير اللفظي وربطها بمدلولاتها اللفظية من خلال ممارسات الحياة اليومية.

الجلسة الحادية عشر: المشاركة الاجتماعية

١- الترحيب بالطالبات تم مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة وتدريب الطالبات على حسن التصرف في المواقف الاجتماعية سواء كان الموقف حزنا أو فرحا ، والتركيز على احترام المواعيد والترحيب بالضيوف ومجاملتهم والتحلي بآداب الزيارة، والصدق في التعامل، وحفظ الأسرار التي تعزز المشاركة الاجتماعية.

مثال: زيارة المريض (آداب الزيارة) احترام موعد الزيارة، عدم الجلوس فترة طويلة، عدم رفع الصوت لعدم إزعاج المرضى الآخرين

* **واجب بيتي:** يطلب من كل طالبة المشاركة في إحدى المناسبات الاجتماعية وتسجيل الملاحظات حول هذه المشاركة.

الجلسة الثانية عشر: تكوين الصداقة

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة الصداقة وهي قدرة الشخص على تكوين علاقات مرضية مع الآخرين قائمة على الود والاحترام وهي عملية مستمرة وليست أنية.

٣ – تدريب الطالبات على السلوكيات التي تعزز استمرار الصداقة مثل المجاملة، والاحترام المتبادل، عدم إفشاء الأسرار، التحدث معهم باستمرار، المشاركة الوجدانية، الثقة المتبادلة ، وتوعيتهم بالسلوكيات التي تفسد الصداقة: مثل الشجار، الشتم، السب، الأنانية بالتعامل، وفرض الرأي بالقوة على الآخرين.

* **واجب بيتي:** تطبيق المهارة بحياتهم اليومية وتسجيل الملاحظات حول الأداء

الجلسة الثالثة عشر: التميز بين العلاقات الاجتماعية السليمة وغير السليمة

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة بعرض بطاقات للعلاقات السليمة وغير السليمة ثم مناقشة الطالبات بالآثار التي تنجم عن العلاقات غير السليمة.

العلاقات السليمة مثل: مهتم ، قنوع...

والعلاقات غير السليمة مثل: متملك، حسود، أناني...

٣ – لعب الأدوار من قبل الطالبات والتعزيز وتصحيح وتعديل العلاقات الغير سليمة ثم المناقشة.

* **واجب بيتي:** كتابة نماذج من العلاقات الغير سليمة يشاهدونها في حياتهم وتدوين ملاحظاتهم

الجلسة الرابعة عشر: طلب المساعدة وتقديمها

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة بان كل شخص يحتاج لمساعدة الآخرين وليس هناك شخص لا يحتاج إلى مساعدة الآخرين (الضرير لقطع الشارع) لعب الأدوار احدهما ضرير والأخر يقدم المساعدة في قطع الشارع وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز حسب الأداء.

* **واجب بيتي:** أن يطبقن هذه المهارة في حياتهم وتسألهم عن شعورهم بعد ذلك.

الجلسة الخامسة عشر: إظهار العادات والسلوكيات المقبولة في التعامل مع الآخرين

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة حيث أنها مجموعة من المبادئ التي تحكم السلوك بحيث يتفاعل الفرد مع زملائه بطريقة مقبولة وقبول تصرفاته في المواقف الفردية والجماعية، وهذا يفيد في قبول الفرد في المجموعة وتزيد من فرص تفاعله معها.

٣ – تدريب الطالبات على استخدام العبارات المقبولة اجتماعيا: شكرا، عفوا، لو سمحت،أهلا وسهلا، كيف حالك، نعم ومتى تستخدمها.

٤ – لعب الأدوار في إحدى المواقف مستخدمين العادات والسلوكيات المقبولة اجتماعيا التي تناسب الموقف وتقديم تغذية راجعة والتعزيز المناسب حسب الأداء للمهارة.

* **واجب بيتي:** كتابة قائمة بالسلوكيات والعادات التي تمارس سواء من قبلهم أو الآخرين والتركيز على ممارسة هذه المهارة بحياتهم اليومية.

الجلسة السادسة عشر: تقديم الشكوى وتلقيها

١- مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة فيما يتعلق بالشكوى أو التذمر لا يمكن العمل الكثيـــر مـــن اجل مواجهة الموقف خطوة بخطوة فأنت أما أن تقول شيئا أو لا تقول لذا يجب تدريب الطالبات على المهارات الضرورية في توجيه الشكوى للآخرين بناء على الخطوات التالية:

- حدد مشكلتك بوضوح دون تردد.
- حدد من المسؤول عن المشكلة بالضبط.
- اقترح كيف ستحل المشكلة ولا تكن ملتزما بحلك.
- وضح للشخص الأخر المشكلة بالتحديد بدون زيادة أو نقصان.
- وضح للشخص الأخر كيفية حل المشكلة بعبارات محددة وفورية.
- اسأله عن وجهة نظره واستجابته للشكوى.
- قدر موقف الشخص الأخر وشعوره.
- اقبل الحلول والخطوات الايجابية.

*** التدريب على استقبال الشكوى من الآخرين بناء على الخطوات التالية:**

- استمع لشكوى الآخرين بهدوء وصدر مفتوح.
- تقبل انتقاد الشخص المشتكي لك.
- استوضح من الشخص عن أي شيء لم تفهمه.
- اشعر الشخص الأخر انك تفهم مشاعره وأفكاره.
- قدم للشخص أفكار وحلول.
- اختر الحلول التي طرحت من قبلكما (المشاركة والنمذجة).

* **واجب بيتي:** تطبيق الخطوات في حياتهم اليومية وكتابة ملاحظاتهم

الجلسة السابعة عشر: حل المشكلات الاجتماعية

١– مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – التعريف بالمهارة الجديدة من خلال الحديث عن أهمية حل المشكلات في الحياة اليومية وفي حل النزعات بين الأفراد حيث تقول إننا نتعرض يوميا لمواقف تحتاج فيها إلى اتخاذ قرار، فالقرار ليس حكرا على رجل السياسية والاقتصاد بل يحتاجه كل فرد، فالفرد يواجه يوميا مواقف قد تسبب له مشكلات إذا لم يتم حلها بشكل مناسب ، لذلك يجب تدريب الطالبات على كيفية حل المشكلات من خلال التدريب على خطوات أسلوب حل المشكلات الصحيحة.

٣ – تم تقديم تعريفا مختصرا لمهارة حل المشكلات الاجتماعية فيعرف حل المشكلات الاجتماعية بأنه العملية التي يكتشف الناس بواسطتها أو يتعرفون على وسائل فعالة للتكيف مع المواقف للمشكلة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

– **خطوات حل المشكلة:**

– أفكر بأسباب المشكلة.

– أفكر كيف احل هذه المشكلة.

– ألجا إلى والدي أو مربية الصف أو المرشدة ليساعدوني في حل المشكلة.

– ثم مناقشة هذه الخطوات إمام الطالبات ولعب الأدوار أكثر من مرة وتقديم تغذية راجعة.

* **واجب بيتي:** تطبيق أسلوب حل المشكلة باختيار مشكلة تواجهك ألان أو في الماضي

الجلسة الثامنة عشر: الختامية

١– مناقشة الواجب السابق وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب حسب أداء المهارة لكل طالبة.

٢ – ثم يتم تقييم شامل لما تم تعلمه لطالبات المجموعة ومدى الاستفادة مما تم تعلمه بحيث يتم مراجعة جميع المهارات التي تم تعلمها.

٣ – ثم تقديم الشكر إلى المجموعة على التزامهن ومواظبتهن في الجلسات للبرنامج والواجبات البيتية التي قمن بهن.

وبذلك تكون البرنامج من (١٨) جلسة وبمعدل (٦٠) دقيقة تقريباً لكل جلسة، ويتخلل كل جلسة (١٠) دقائق استراحة.

ثانياً: اختبار المهارات الاجتماعية:

صدق البناء:

قامت الباحثة بإعداد اختبار المهارات الاجتماعية من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، وتكون الاختبار بصورته الأولية من(٦٠) فقرة (الملحق ٣)، وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بهدف تحديد مجالات أو أبعاد الاختبار ومدى ملائمة الفقرات ومناسبتها للفئة العمرية المستهدفة وحذف الفقرات غير المناسبة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وحذف (١٠) فقرات، وبذلك تكون الاختبار بصورته النهائية من (٥٠) فقرة موزعة على مجالين وهما:

١- المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وتكون من (٣٢) فقرة.

٢- المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال وتكون من(١٨) فقرة، (الملحق ٦).

ولاستخراج دلالات صدق بناء الاختبار، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) فردا، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٢٨-٠.٦٦)، ومع المجال (٠.٢٨-٠.٦٧) والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.30	.36	19	.28	.35	37	.61	.65
2	.38	.33	20	.35	.34	38	.54	.44
3	.64	.66	21	.33	.49	39	.39	.28
4	.33	.36	22	.30	.31	40	.38	.32
5	.39	.29	23	.33	.33	41	.38	.31
6	.33	.32	24	.34	.28	42	.52	.44
7	.38	.39	25	.36	.35	43	.37	.29
8	.48	.29	26	.32	.34	44	.58	.51
9	.40	.33	27	.51	.60	45	.45	.28
10	.33	.31	28	.31	.33	46	.31	.38
11	.38	.29	29	.32	.28	47	.44	.48
12	.41	.51	30	.54	.59	48	.38	.30
13	.41	.49	31	.54	.37	49	.39	.34
14	.67	.62	32	.39	.47	50	.49	.28
15	.32	.28	33	.37	.37			
16	.31	.43	34	.32	.28			
17	.48	.48	35	.30	.30			
18	.39	.37	36	.56	.49			

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالـــة إحصـــائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. ويبين الجدول (٢) معاملات الارتباط بـــين المجـــالات ببعضها والدرجة الكلية.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين	**المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال**	**المهارات الاجتماعية ككل**
المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين	1	.519	.877
المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال	.519	1	.866
المهارات الاجتماعية ككل	.877	.866	1

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتســـاق الـــداخلي حســـب معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل من خلال تطبيقه علـــى عينـــة اســـتطلاعية تكونـــت من(١٥) فرداً، إذ تراوحت القيم بين (٠.٧٥-٠.٨٢)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هـــذه الدراسة. والجدول (٣) يبين هذه المعاملات.

جدول (٣)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ

الاتساق الداخلي	البعد
0.75	المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين
0.78	المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال
0.82	المهارات الاجتماعية ككل

وفي ضوء استخلاص دلالات صدق وثبات المقياس يتضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة وملائمة للدراسة الحالية.

ثالثاً اختبار الثقة بالنفس:

صدق البناء:

تكون الاختبار بصورته الأولية من (٥٠) فقرة، كما هو مبين في الملحق (٤) وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف (٩) فقرات وأصبح الاختبار بصورته النهائية مكون من (٤١) فقرة، الملحق (٧)، ولاستخراج دلالات صدق بناء الاختبار، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) فردا، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٣٠- ٠.٦٢)، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول(٤)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.30	15	.36	29	.62
2	.31	16	.35	30	.39
3	.33	17	.36	31	.61
4	.32	18	.54	32	.34
5	.39	19	.34	33	.38
6	.34	20	.33	34	.35
7	.35	21	.37	35	.33
8	.31	22	.42	36	.33
9	.37	23	.34	37	.33
10	.39	24	.37	38	.36
11	.42	25	.33	39	.33
12	.33	26	.30	40	.36
13	.37	27	.39	41	.35
14	.34	28	.33		

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. وتكون الاختبار بصورته النهائية من (٤١) فقرة.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ، إذ بلغ (61 .0)، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة. وبناء على الطرائق التي تم من خلالها استخلاص دلالات صدق وثبات المقياس يتضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة وملائمة للدراسة الحالية.

ثالثاً: اختبار الذات الأكاديمي:

صدق البناء:

تكون الاختبار بصورته الأولية من (٢٠) فقرة، كما هو مبين في الملحق (٥) وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف فقرة واحدة وأصبح الاختبار بصورته النهائية مكونا من (١٩) فقرة، الملحق (٨)، ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٢٩-٠.٨١)، والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.35	11	.50
2	.35	12	.59
3	.50	13	.81
4	.33	14	.71
5	.52	15	.33
6	.29	16	.34
7	.47	17	.35
8	.45	18	.38
9	.70	19	.34
10	.54		

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة احصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) فردا إذ بلغ (0.76)، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة. وبناء على الطرائق التي تم من خلالها استخلاص دلالات صدق وثبات المقياس يتضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة وملائمة للدراسة الحالية.

منهجية الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي واشتملت على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل:

برنامج الدراسة التدريبي وتم تطبيقه على المجموعة التجريبية ولم يطبق على المجموعة الضابطة.

المتغيرات التابعة:

واشتملت على ثلاث متغيرات وهي:

١- تنمية المهارات الاجتماعية.

٢- تنمية الذات الأكاديمي.

٣- تنمية الثقة بالنفس.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية عند تنفيذ دراستها:

١- إعداد أدوات الدراسة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، والاستفادة منها.

٢- الحصول على الموافقة الرسمية لإجراء الدراسة من الجهات ذات العلاقة الملحق(٩).

٣- إعداد البرنامج التدريبي والتأكد من صدق الأدوات وثباتها.

٤- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

٥- تطبيق اختبارات الدراسة على عينة الدراسة قبل البـدء بالدراسـة وبعـد الانتهـاء منها(اختبار قبلي واختبار بعدي).

٦- رصد النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات المرتبطة بالنتائج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة واستخدام تحليل التباين الأحادي المشترك.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً للتحليل الإحصائي حسب تسلسل أسئلة الدراسة وكانت النتائج كما يلي:

السؤال الأول: "هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق على مقياس المهارات الاجتماعية حسب مجموعتي الدراسة (تجريبية، ضابطة)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للمجالات والأداة ككل وللمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق حسب البرنامج للكشف عن اثر البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية

المجال	المجموعة	القبلي: المتوسط الحسابي	القبلي: الانحراف المعياري	البعدي: المتوسط الحسابي	البعدي: الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	العدد
المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين	تجريبية	2.82	.20	2 .70	.13	3.84	30
	ضابطة	2.22	.33	4.25	.34	3.07	30
	المجموع	5.02	.34	6.95	.36	3.46	60
المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال	تجريبية	3.08	.30	3.66	.26	3.69	30
	ضابطة	3.18	.51	4.18	.51	3.15	30
	المجموع	6.26	.42	7.84	.47	3.42	60
المهارات الاجتماعية ككل	تجريبية	2.92	.20	3.23	.15	3.79	30
	ضابطة	2.85	.34	4.65	.35	3.10	30
	المجموع	5.77	.31	7.88	.36	3.44	60

يبين الجدول (٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق، بسبب اختلاف مجموعتي الدراسة (التجريبية،الضابطة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك كما في الجدول (٧).

جدول (٧)

تحليل التباين الأحادي المشترك لأثر البرنامج على أداء عينة الدراسة على اختبار المهارات الاجتماعية

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين	القبلي (المشترك)	2.265	1	2.265	77.938	.000
	الطريقة	5.836	1	5.836	200.774	.000
	الخطأ	1.657	57	.029		
	الكلي	9.758	59			
المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال	القبلي (المشترك)	4.051	1	4.051	43.954	.000
	الطريقة	4.382	1	4.382	47.547	.000
	الخطأ	5.253	57	.092		
	الكلي	13.686	59			
المهارات الاجتماعية ككل	القبلي (المشترك)	2.247	1	2.247	67.709	.000
	الطريقة	5.575	1	5.575	168.004	.000
	الخطأ	1.892	57	.033		
	الكلي	9.714	59			

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر البرنامج حيث بلغت قيمة ف ٢٠٠.٧٧٤ ، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر البرنامج حيث بلغت قيمة ف ٤٧.٥٤٧ ، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر البرنامج حيث بلغت قيمة ف ١٦٨.٠٠٤ ، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية ككل.

السؤال الثاني "هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق على مقياس مفهوم الثقة بالنفس حسب مجموعتي البرنامج (تجريبية، ضابطة)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لمفهوم الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق حسب البرنامج

المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	2.034	.16	2.57	.15	2.57	30
ضابطة	2.062	.13	2.02	.13	2.14	30
المجموع	4.096	.15	5.59	.25	2.36	60

يبين الجدول (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمفهوم الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق، بسبب اختلاف مجموعتي الدراسة (التجريبية،الضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك كما في الجدول (٩).

جدول(٩)

تحليل التباين الأحادي المشترك لأثر البرنامج على اختبار الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القبلي (المشترك)	.137	1	.137	8.103	.006
الطريقة	2.559	1	2.559	150.984	
الخطأ	.966	57	.017		
الكلي	3.656	59			

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر البرنامج في تنمية مفهوم الثقة بالنفس، حيث بلغت قيمة ف ١٥٠.٩٨٤، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

السؤال الثالث "هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق تعزى للبرنامج، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق حسب البرنامج

المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	2.12	.25	2.58	.25	2.60	30
ضابطة	2.18	.26	3.20	.26	2.17	30
المجموع	4.3	.25	5.78	.32	2.38	60

يبين الجدول (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصـبة المفـرق، بسبب اختلاف مجموعتي البرنامج (التجريبية،الضابطة). ولبيان دلالـة الفـروق الإحصـائية بـين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١)

تحليل التباين الأحادي المشترك لأثر البرنامج على اختبار مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القبلي (المشترك)	1.048	1	1.048	21.279	.000
الطريقة	2.704	1	2.704	54.915	
الخطأ	2.807	57	.049		
الكلي	6.559	59			

يتبين من الجدول (١١) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) تعزى لأثر البرنامج في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف ٥٤.٩١٥ ، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟"

تفسر هذه النتيجة بالتحسن المستمر في مستوى السلوك الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي خضعت للبرنامج التدريبي، وهذا قد يدلل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، لاسيما وان الطالبات قد تأثرن بالبرنامج التدريبي القائم على المهارات الاجتماعية، والذي كان يهدف إلى تعليم الطالبات بعض المهارات المناسبة التي قد تساعدهن في التفاعل مع الآخرين من جهة، والتعرف إلى المشاعر وتحسن مستوى الكفاية الاجتماعية، واستخدام استراتيجيات للحيلولة دون حدوث المشكلات الاجتماعية لديهن من جهة أخرى.

ومما يفسر امتلاك أفراد المجموعة التجريبية واكتسابهن للمهارات الاجتماعية استخدام جميع مكونات التدريب على المهارات الاجتماعية (التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز، الواجبات البيتية) في كل جلسة من جلسات التدريب الأمر الذي أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج باستخدام أكثر من إستراتيجية تعليمية.

وقد يعود سبب فاعلية برنامج التدريب إلى إيجاد مناخ صفي مريح ومتعاون دون خوف مما سمح للطالبات بالتفاعل الايجابي مع بعضهن البعض، وهذا قد أسهم في بناء الثقة، وتكوين علاقات ايجابية والتعاون والمناقشة وإتباع التعليمات والالتزام بحضور الجلسات وأداء الواجبات البيتية بكل إتقان مما أدى ذلك إلى تحسن المهارات الاجتماعية لديهن.

وتتفق هذا النتيجة مع نتيجة دراسة السعايدة (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تحسن في المهارات الاجتماعية ولصالح المجموعة التجريبية. كما تتفق مع نتيجة دراسة أبو شقة (١٩٩٤) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في تحسن بعض المهارات الاجتماعية. ونتيجة دراسة (Lemish,1998) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج للتدريب على حل المشكلات الاجتماعية في تطوير هذه المهارات. ودراسة البستنجي (٢٠٠٢)

والتي أشارت إلى تحسن مستوى التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين وفقاً للصف الدراسي. كما تتفق مع نتيجة دراسة (Robinson، 1999) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، حيث أشارات الدراسة إلى تحسن ملموس في المهارات الاجتماعية بالنسبة لإفراد المجموعة التدريبية.

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تحسين التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. إذ أن التدريب على المهارات الاجتماعية ذو فائدة في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية ومستوى الكفاية الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتضح فاعلية برنامج التدريب القائم على المهارات الاجتماعية في هذه الدراسة من خلال التحسن الذي طرأ على السلوك الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟"

يعزى هذا إلى أثر البرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الذات لما اشتمل عليه من جلسات حول مفهوم الذات، وقد تفسر هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي وظف واستخدم مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في تنفيذ البرنامج حيث تم تدريب الطالبات على هذه المهارات في الجلسات التدريبية، ومثال ذلك تدعيم مفهوم الذات الايجابي، ومن ثم تم تطبيقها من قبل الطالبات حول ما يواجهن من مواقف واقعية الأمر الذي أدى إلى تعميم واستمرار ممارسة هذه المهارات في مواقف الحياة المختلفة. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إلقاء جزء كبير من مسؤولية التدريب على المهارات الاجتماعية في البرنامج على كاهل الطالبة نفسها من خلال الاستمرار في تطبيق وتوظيف ما تتعلمه في الجلسات ونقل أثره للبيت والخارج من خلال المواقف الحياتية المختلفة.

وقد تفسر هذه النتيجة بمدى إعجاب وتفاعل الطالبات في المجموعة التجريبية بطريقة تنظيم البرنامج وطريقة عرضه عليهن، وهذا بدوره أسهم في زيادة وتفاعل ومشاركة الطالبات مع محتوى البرنامج من خلال المهارات الاجتماعية المتضمنة فيه والذي بدوره ساعد على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهن وتحسن المستوى التحصيلي الدراسي لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سالم وعواد (١٩٩٤). كما وتتفق مع نتيجة دراسة القمش والعضايلة والتركي (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج تعليمي في تحسين

مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، ودراسة المياح (٢٠٠٦) والتي أشارات إلى الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مفهوم الذات العام وإبعاده في اتجاه التلاميذ العاديين، كما تتفق مع نتيجة دراسة (Green & Gilbert, 1994) والتي أشارت إلى تحسين مفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما وأكدت على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسن مفهوم الذات. ونتيجة دراسة (O, Halloran,1996)، والتي أشارت إلى تحسين مفهوم الذات. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Robinson, 1999) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي والمشاركة والعلاقة مع الأقران وتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة المفرق؟"

تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية والطرائق والاستراتيجيات التي استخدمت حيث أن لها علاقة ايجابية بالثقة بالنفس من خلال محاور ووحدات بعض الجلسات، ومما يفسر امتلاك أفراد المجموعة التجريبية لتعلم المهارات الاجتماعية استخدام جميع مكونات التدريب على المهارات الاجتماعية وهي (التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز، الواجبات البيتية) في كل جلسة من جلسات التدريب الأمر الذي أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج باستخدام أكثر من إستراتيجية تعليمية، لاسيما المهارات المتعلقة بضبط الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، وفهم إشارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، والمشاركة الاجتماعية، وتكوين الصداقة، وإظهار العادات والسلوكيات المقبولة في التعامل مع الآخرين، والتي بدورها أسهمت في تحسين صورة المستقبل، وتجاوز الصعوبات والعقبات وكسب الثقة بالنفس وثقة الآخرين، وإزالة حاجز الخوف والتردد والقلق، مما يؤدي إلى الشعور بالسعادة وبالتالي تنمية مفهوم الثقة بالنفس. حيث أشارت بعض الدراسات السابقة إلى دور التعزيز في بناء وتنمية الثقة بالنفس حيث تبين أن الثقة لدى الطالبات في المجموعة التجريبية كانت أعلى منها لدى الطالبات في المجموعة الضابطة وذلك يعود إلى

أنظمة التعزيز التي تم إتباعها، وفائدة التدريب على المهارات الاجتماعية وعلاقتهـــا الايجابيـــة بالثقة بالنفس وهذا ما أكدته دراسة (Pauly, 1992) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Geist & Hamrick, 1983) والتي أشارت إلـــى تجنب القلق وعلاقته بالثقة بالنفس والحاجة إلى الاندماج والاختلاف مع أراء الآخرين، كما تتفق مع نتيجة دراسة (Sleeper & Nigro, 1987) والتي أشارت إلى أن الناس القلقـــين اجتماعيـــا يميلون إلى أن يكونوا اقل ثقة بأنفسهم، ويظهرون حاجة اقل إلى الاندماج والاختلاف مـــع أراء الآخرين وأحكامهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالمقترحات والتوصيات الآتية:

١- ضرورة استخدام البرنامج التدريبي من قبل المرشدين التربويين ومعلمي التربية الخاصة وتعميمه على المدارس التي تعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢- تبني البرنامج التدريبي القائم على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الذين يعانون من تدني في مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس.

٣- ضرورة إجراء بحوث تقوم على إعداد برامج تدريبية تشمل جوانب النمو المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم سواء كانت انفعالية أم اجتماعية أم معرفية أم أخلاقية، لان العلاج يجب أن يكون عاجلاً وشاملاً دون الاقتصار على الجانب الأكاديمي فقط.

٤- ضرورة عمل برامج إرشادية لأولياء الأمور والمعلمين لتنمية الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى أطفالهم ذوي صعوبات التعلم.

٥- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية بحيث يتسع مداها وتتناول الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودراسة فاعلية البرنامج القائم على المهارات الاجتماعية في التحصيل الأكاديمي.

٦- التدريب على المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجموعات صغيرة من خلال نشاطات غير صفية.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١. أبو زيد، هيثم. (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للانجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.اطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

٢. أبو شقة، سعده. (١٩٩٤). تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

٣. أبو علام، العادل. (١٩٧٨). قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية. مؤسسة علي جراح الصباح، الكويت.

٤. اسعد، يوسف. (١٩٧٧). الثقة بالنفس. دار النهضة، القاهرة: للطباعة والنشر، مصر.

٥. البستنجي، مراد.(٢٠٠٢). التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

٦. خابور، رشا. (٢٠٠٩). مدى امتلاك معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية لواء الرمثا للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.

٧. الخولي، توفيق. (١٩٩٩). أثر برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

٨. الراوي، حسن. (١٩٨٧). دراسات حول التربية في البلاد العربية. المكتبة العصرية، بيروت.

٩. الزيات، فتحي. (١٩٨٩). دراسة لبعض خصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، المجلد ٦، العدد ٢، ص ١٥٧- ص٢١٠.

١٠. الزيات، فتحي. (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. دار النشر للجامعات، القاهرة.

١١. سالم، محمود وعواد، احمد. (١٩٩٤). مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، المجلد٤، العدد الثاني، ص ص: ٢٣٩– ٢٤٥.

١٢. السعايدة، ناجي. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات للطلبة ذوي صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

١٣. الشيخ، سمية. (١٩٩٨). الفروق في الكفاية الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

١٤. الظاهر، قحطان. (٢٠٠٤). صعوبات التعلم. دار وائل للنشر،عمان.

١٥. العبيد، محمد. (١٩٩٥). الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة اربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

١٦. القمش، مصطفى والعضايلة، عدنان والتركي، جهاد. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

١٧. القوصي، عبد العزيز. (١٩٧٥). أسس الصحة النفسية. الطبعة الخامسة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

١٨. المياح، سلطان. (٢٠٠٦). الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

١٩. الوقفي، راضي. (١٩٩٨). مقدمة في صعوبات التعلم (مختارات معربة) الطبعة الثانية، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم، عمان.

٢٠. قطامي، يوسف وقطامي، نايفه. (١٩٩٣). نماذج التدريس الصفي. الطبعة الأولى، مؤسسة زهران للطباعة والنشر، عمان.

٢١. كامل، محمد.(٢٠٠٣). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

٢٢. محمد السيد، عبد الرحمن. (١٩٨٨). دراسات في الصحة النفسية: المهارات الاجتماعية، الاستقلال النفسي، الهوية، ج٢ , دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٣. محمد، عطيه. (٢٠٠٥). تنمية الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. جامعة الزقازيق، مركز منشاوي للدراسات والبحوث.

٢٤. هارون، صالح. (٢٠٠٠).دليل مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم داخل غرفة الدراسة. الطبعة الأولى، مكتبة دار الزهراء، جامعة الملك سعود، الرياض.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية:

1. Alberto,O. & Troutman, A.(1986). Applied Behavior analysis for teachers. Columbus, Belland Howerll.
2. Bursuch, W.& Asher, S.(1996).The Relationship Between Social competence and, in Elementary School Children, Journal of Inical Achievement Child Psychology,15(1),p.41- 49.
3. Cartledge,G & Miburn, J. (1986). Teaching Social Skills to children. New York, pergamonpress.
4. Chapman,J.(1988). Cognitive Motivational Characteristics and Academic Achievement of Learning Disabled Children: A longitudinal Study. Journal of Educational psycholog ,80(3). pp.357-365.
5. Combs, M & Slaby, S. (1977). Social Skills Training with Children in Advances in Clinical Child Psychology. Plenum Press New York.
6. Coopers, S. (1981). Self-esteem in ventory for children with learning disabilities. In. C. Hendrick and M.S.Clark(Eds) ,research methods in personality and social psychology pp.142 – 163.New bury park, CA, Sage.
7. Geist Charles & Hamrick. (1983). Theresa" Social Avoidance And Distress' Its Relationship To Self – Confidence, And Needs For Affiliation, Change Dominica, And Difference". Journal Of Clinical Psychology, 39.(5) P.727-730.
8. Grealock.C & Kronick, D.(1993). Children and young people with specific learning disabilities, Gaides for special Education of Canada, vnesco.
9. Green, J & Gilbert, J.(1994). Improving Student behavior. Masters action research project, diss saint Xavier university, California.

10. Gresham, F. (1992). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. Exceptional children, 48(1), P.422-433.

11. Hallahan, D & Kauffman,J. (1976). Introduction to Learning Disabilities: A psycho – Behavioral Approach. Englewood Cliffs, N.J.Prentice. Hall.

12. Helms, B. (1996). School – Related stress. Children With And witout Disabilities. EBSCO/ file: // D: Isavefold it yyyy, htm.

13. Lemisch, A. (1998).The effectiveness of a social cognitive problem solving training program for children who have a learning disability, D. A. I, 59, (3), p.724.

14. Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies. U.S.A: Houghton Mifflin Company.

15. Mercer, J & Miller, S. (1992). Teaching Students with Learning Problems in Math To Basic Acquire, Understand And Apply Basic Math Facts. Remedial And special Education, 13, (3) pp.75-105.

16. Montgomery, M.s. (2003).Self-concept And children with learning disabilities observer – child concordance Across Context – Dependent Domains. Journal of Learning Disabilities, 20,(2). Pp.66-86.

17. O,Halloran, P. (2003). Social skills intervention in a residential summer camp setting for children with learning disabilities.D.A.I, 57(5), pp.20-30.

18. Pauly, Susan. (1992)."Women's literature And The Novice Reader, Fostering Critical Self – Confidence In The Under Prepared Student "Feminist Teacher, 6, (2), PP 24-29.

19. Robinson, B. (1999). The application of a formal social skills training program to enhance the social skills of a group of leaving disabled adolescents. D. A. I. 60, (4), p 1841.

20. Shaveson, R. (1982). Self – concept: The in Templar Theory and Methods. Journal of Education al psychology. 74, (1), pp.211219.

21. Shreen, P. & Richard, L. (2000). The social Face of really included inclusive education: Are students with learning disabilities in the classroom. Preventing school failure, 45 (1), p.8 −114.

22. Sleeper, Lynn & Nigro, Georgia. (1987)."It is Not Who You Are But Who You're With. Self Confidence In Achievement Setting. "Sex− Roles" , 16, (1), P P.57−69.

23. Wallace, G, Moloughlin, J. (1998). Learning disabilities: concept and characteristics (third Edition), New York: Macmillan publishing company.

الملاحق

ملحق (١)

قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

الرتبة	القسم	مكان العمل	التخصص	اسم المحكم
أستاذ مساعد	الإدارة والأصول	جامعة آل البيت	علم نفس تربوي	د. محمد بني خالد
أستاذ مساعد	الإدارة والأصول	جامعة آل البيت	علم نفس تربوي	د. زياد التح
أستاذ مساعد	الإدارة والأصول	جامعة آل البيت	قياس وتقويم	د. إياد حما دنه
أستاذ مساعد	المناهج والتدريس	جامعة آل البيت	مناهج اللغة العربية	د. سامي هزايمة
أستاذ مشارك	الإدارة والأصول	جامعة آل البيت	علم نفس تربوي	د. أصلان المسا عيد
أستاذ مساعد	الإدارة والأصول	جامعة آل البيت	قياس وتقويم	د. محمد عليمات
أستاذ مساعد	الإرشاد	الجامعة الأردنية	إرشاد نفسي	د. إبراهيم معالي
أستاذ مساعد	المركز الوطني لصعوبات التعلم	كلية الأميرة ثروت	تربية مقارنة وإدارة تعليمية	د. سامي عريفج
محاضر متفرغ	المركز الوطني لصعوبات التعلم	كلية الأميرة ثروت جامعة البلقاء التطبيقية	تربية خاصة	د. ناهده عبد الهادي
مدرس	المركز الوطني لصعوبات التعلم	كلية الأميرة ثروت	صعوبات تعلم	إبراهيم أباظة
أستاذ مساعد	المناهج والتدريس	الجامعة الهاشمية	مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية	د. صادق شديفات
أستاذ مساعد	العلوم التربوية	كلية اربد– جامعة البلقاء التطبيقية	إرشاد وصحة نفسية	د. نايف العلوان
أستاذ مشارك	العلوم التربوية	كلية اربد– جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي	د. عبد اللطيف المومني
رئيس قسم	الإرشاد	مديرية عمان الأولى	إرشاد نفسي	سهيل شوا قفة
مشرف مصادر التعلم	الإشراف	مديرية عمان الأولى	مناهج أساليب التدريس	احمد خشرم

ملحق (٢)

البرنامج التدريبي القائم على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

الوحدات	المهارات	الأهداف العامة	الأهداف الفرعية	الأساليب والأنشطة
الأولى	التعارف	توفير درجة مقبولة من الألفة بين المدرب والطالبات وبين الطالبات أنفسهن	- أن تتاح الفرصة للتعارف بين الطالبات المشاركات في البرنامج. - أن تستوعب الطالبة الهدف من البرنامج ومكوناته. - أن يتفق المدرب مع الطالبات على مكان ومواعيد الجلسات.	التعزيز ، التغذية الراجعة ، الحوار، والمناقشة
الثانية	وصف المشاعر والتعبير عنها	تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر للآخرين	- أن تتعرف الطالبة إلى المهارة وأهميتها. - أن تصف الطالبة المشاعر الايجابية والمشاعر السلبية التي لديها اتجاه الآخرين. - أن تنتبه الطالبة إلى ردود فعل الآخرين وتلاحظها. - أن تستوعب الطالبة ردود فعل الآخرين نحو مشاعرها.	- بطاقة المشاعر ، لعب الأدوار, النمذجة ،والتعيين البيتي
الثالثة	الرضا الذاتي	- تنمية اتجاهات الرضا الذاتي لدى الطالبات	- أن تتعرف الطالبة إلى الأشياء التي تحبها في نفسها. - أن تتعرف الطالبة إلى الأشياء التي لا تحبها في نفسها. - أن تبحث الطالبة عن	استخدام البطاقات ، ولعب الأدوار ، والتغذية الراجعة ، والمناقشة والحوار ، والتعيين البيتي

			جوانب يمكن أن تحبها في الأشياء التي لا تحبها.	
الرابعة	مفهوم الذات الايجابي	– تدعيم مفهوم الذات الايجابي	– أن تتعرف الطالبة على ذاتها المدركة. – أن تميز الطالبة ذاتها المثالية عن ذاتها المدركة – أن تقارن الطالبة بين ذاتها الاجتماعية وذاتها المثالية.	التغذية الراجعة، لعب الأدوار ،التعزيز،التعيين البيتي
الخامسة	التميز بين الشخصية التوكيدية والعدوانية	– تنمية الشخصية التو كيدية لدى الطالبات ذوات الصعوبات التعلمية	– أن تتعرف الطالبة إلى مظاهر الشخصية التو كيدية وغير التو كيدية. – أن تتجنب الطالبة استخدام الألفاظ غير التوكيدية. – أن تستخدم الطالبة الألفاظ التوكيدية (عمل الأشياء الحسنة لنفسه، يحترم حقوق الآخرين-- الخ).	التغذية الراجعة ،لعب الأدوار ،التعزيز ،الممارسات الفعلية ،التعيين البيتي
السادسة	ضبط الذات	– تنمية مهارة ضبط الذات في المواقف الاجتماعية	– أن تتعرف الطفلة إلى مفهوم ضبط الذات. – أن تتدرب الطفلة على خطوات ضبط الذات. – أن تمارس الطفلة ضبط الذات في الموقف لمشكل	لعب الأدوار ،النمذجة ،التعزيز ،التعيين البيتي

السابعة	تقديم المديح وقبوله	تنمية مهارة تقديم المديح للآخرين والاستجابة لهم	- أن تتعلم الطالبة كيفية تقديم المديح للآخرين. - أن تتعلم الطفلة كيفية الاستجابة لمدح الآخرين. - أن تمارس الطالبة تقديم المديح وقبوله في تعاملها مع الآخرين في مواقف مختلفة(البيت، المدرسة).	التغذية الراجعة،التعزيز،لعب الأدوار ، الممارسة ، التعيين البيتي
الثامنة	الاستماع	تنمية مهارة الاستماع الفعال لدى الطالبات	- أن تستوعب الطالبة مفهوم الاستماع الجيد. - أن تتدرب الطالبة على كيفية الاستماع الجيد. - أن تمارس الطفلة ما تم تعليمه واقعيا.	التغذية الراجعة ،لعب الأدوار النمذجة ،التعزيز ،التعيين البيتي
التاسعة	المحادثة	تنمية مهارة الحوار الفعال مع الآخرين	- أن تتدرب الطالبة على إستراتيجية الحوار الفعال - أن تتدرب الطالبة على الالتزام بآداب الحوار. - أن تطبق ما تم تعلمه.	لعب الادوار ، التعزيز ، التغذية الراجعة ، التعيين البيتي
العاشرة	فهم إشارات التواصل اللفظية وغير اللفظية	- تنمية التواصل الفعال مع الآخرين	- أن تتدرب الطالبة على مهارة التواصل اللفظي. - أن تتدرب الطالبة على مهارة التواصل غير اللفظي. - أن تطبق الطالبة ما تم تعلمه في المواقف الاجتماعية.	لعب الأدوار ، التعزيز ،التعيين البيتي ، الممارسات العملية ، النمذجة ، البطاقات
الحادية عشر	المشاركة الاجتماعية	تنمية مهارة المشاركة الاجتماعية مع الآخرين	- أن تتعرف الطالبة إلى آداب المشاركة الاجتماعية الحسنة. - أن تتجنب الطالبة	النمذجة ، لعب الأدوار ،التعزيز ،التغذية الراجعة ،التعيين البيتي

			العادات السيئة أثناء المشاركة الاجتماعية. - أن تمارس الطالبة آداب المشاركة الاجتماعية الحسنة.	
الثانية عشر	تكوين الصداقة	تنمية مهارة تكوين الأصدقاء وتطوير الزمالة إلى صداقة	- أن تطور الطالبة علاقات صداقة مع الآخرين. - ان تتجنب الطالبة علاقات الصداقة مع رفاق السوء. - أن تتدرب الطالبة على ما تم تعلمه في علاقاتها مع الآخرين.	الممارسة الفعلية ، التغذية الراجعة ، التعزيز ،النمذجة ، والتعيين البيتي
الثالثة عشر	التميز بين العلاقات الاجتماعية السيئة وغير السليمة	تنمية العلاقات الاجتماعية السليمة لدى الطالبات	- أن تستوعب الطالبة وجوه العلاقات الاجتماعية السليمة. - أن تتجنب الطالبة مرامي وغايات العلاقات غير السليمة. - أن تمارس الطالبة ما تم تعلمه في سلوكاتها اليومية.	البطاقات ، التغذية الراجعة ، لعب الأدوار ،الممارسات الفعلية ،التعيين البيتي
الرابعة عشر	طلب المساعدة وتقديمها	تنمية مهارة تقديم وقبول المساعدة في المواقف الاجتماعية	- أن تستجيب الطالبة لتقديم المساعدة للآخرين. - أن تتعلم الطالبة قبول مساعدة الآخرين.	لعب الأدوار، التغذية الراجعة، النمذجة ،التعيين البيتي
الخامسة عشر	إظهار العادات والسلوكات المقبولة في التعامل مع الآخرين	تنمية مهارة الالتزام بالعادات والسلوكات المقبولة اجتماعيا في التواصل مع الآخرين	- أن تتعلم الطالبة العادات الاجتماعية المقبولة في التواصل مع الآخرين. - أن تتجنب الطالبة العادات المنفردة غير	لعب الأدوار، التغذية الراجعة ، التعيين البيتي

			المقبولة في التواصل مع الآخرين. - أن تمارس الطالبة تطبيق ما تم تعلمه من مهارات تساعدها على التواصل مع الآخرين في مواقف الحياة.	
السادسة عشر	تقديم الشكوى وتلقيها	تنمية مهارة تقديم الشكوى للآخرين وتلقي الشكوى منهم	- أن تتدرب الطفلة على خطوات تقديم الشكوى للآخرين. - أن تستمع الطالبة إلى شكوى الآخرين بهدوء. - أن تمارس الطالبة ما تم تعليمه في المواقف الاجتماعية.	لعب الأدوار ،التغذية الراجعة ، التعيين البيتي ، الممارسة العملية
السابعة عشر	حل المشكلات	تنمية مهارة حل المشكلات التي تنشأ في المواقف الاجتماعية	- أن تتعرف الطالبة إلى مفهوم حل المشكلات. - أن تتعرف الطالبة إلى خطوات حل المشكلات - أن تطبق ما تم تعلمه.	النمذجة ، لعب الأدوار ،التعيين البيتي ، التعزيز
الثامنة عشر	الجلسة الختامية	تقييم ومراجعة ما تم تعليمه من مهارات	- أن تراجع المدربة مع الطالبات المهارات التي تم تعلمها. - أن تشكر المدربة الطالبات على الالتزام بتطبيق البرنامج.	الحوار والمناقشة ،التعزيز ، التغذية الراجعة

ملحق رقم (٣)

مقياس المهارات الاجتماعية بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي المحكم /ـــــة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظـــة المفـــرق ، وذلك استكمالاً للحصول على متطلبات درجة الماجستير في تخصص المناهج العامة، لذا ترجـــو الباحثة من حضراتكم قراءة أدوات الدراسة وإبداء ما ترونه مناسباً من حيـــث مناســـبة الفقـــرة للمجال، ومناسبة الفقرة للاختبار، ومدى ملائمة الفقرة ومناسبتها من حيث الوضوح والصـــياغة، أو اقتراحاتكم بالإضافة أو الحذف، ووضع إشارة (x) في الخانة إزاء كل فقـــرة. آمـــلا مـــنكم التعاون مع خالص تمنياتي لكم بالتوفيق والنجاح.

الباحثة:

نهلا امجد حداد

جامعة آل البيت – قسم المناهج والتدريس

	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
١	استجيب لأوامر الكبار			
٢	أتعامل مع الأقران معاملة حسنة			
٣	اضبط انفعالاتي في مواقف الخلاف مع الأقران			
٤	أقدم نفسي للأشخاص الجدد دون أن يطلب مني ذلك			
٥	أشارك الآخرين مشاعرهم			
٦	اذهب بعيداً عن الأقران في حالات الشجار والغضب تجنباً للضرب.			
٧	لدي القدرة على التعاون بايجابية مع الأقران بصفي			
٨	اعبر عن الغضب بطريقة مناسبة.			
٩	أتقبل بصدر رحب النقد الموجه لي.			
١٠	أتقبل بصدر رحب ما أناله من عقاب أرى أنه لا تستحقه.			
١١	أحافظ على ضبط النفس عند حدوث المشكلة			
١٢	انتظر بهدوء حتى تأذن لي المعلمة بالتحدث في الفصل.			
١٣	استخدم كلمات مثل فضلاً، و شكراً عند اطلب شيء من الآخرين.			
١٤	اقترب من العلم و اطلب المساعدة بطريقة مناسبة.			
١٥	أصغي إلى الأقران بطريقة مقبولة.			
١٦	اطلب المساعدة من الأقران بطريقة مقبولة.			
١٧	استجيب لضغوط أقراني بطريقة مناسبة.			
١٨	اذكر اسمي عندما يسأل عنه عند التحية.			
١٩	ابتسم عند مقابلة الأصدقاء و المألوفين لديه.			
٢٠	أقول أشياء لطيفة عن نفسي عندما يكون ذلك مناسب			
٢١	أشارك في المناسبات الاجتماعية الخاصة بالمدرسة			
٢٢	اعرف الآخرين بنفسي.			
٢٣	أساعد المعلمة عند الطلب.			
٢٤	أساعد الأقران عند الطلب			

٢٥	اعرض استعدادي لمساعدة المعلمة			
٢٦	اعرض استعدادي لمساعدة زميلاتي بالفصل.			
٢٧	أشجع الأقران للعمل ضمن الفريق الواحد لانجاز الأعمال			
٢٨	أتعاون مع الأقران لانجاز الأعمال في المدرسة			
٢٩	أصر على انجاز الأعمال			
٣٠	أصغي بانتباه للآخرين عند حديثي معهم.			
٣١	أخاطب الآخرين بصوت يناسب الموقف.			
٣٢	أبادر إلى التحدث مع زميلاتي			
٣٣	انسجم مع الناس المختلفين عني			
٣٤	أبادر بمحادثة زميلاتي في المواقف غير الرسمية.			
٣٥	أقدم تقريراً ايجابياً عن إمكانات و انجازات الآخرين.			
٣٦	امدح الآخرين.			
٣٧	أكون متسامحا تجاه من يختلف معي في الآراء.			
٣٨	أقدم ممتلكاتي للآخرين عند الطلب			
٣٩	اطلب الإذن من الآخرين لاستخدام ممتلكاتهم			
٤٠	استخدم ممتلكات الآخرين و أعيدها لهم دون إتلافها			

البعد الثاني: المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال.

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
٤١	أجيب على أسئلة المعلمة عند الطلب			
٤٢	اظهر ما يدل على استيعابي للسؤال الموجه إلي.			
٤٣	أوجه أسئلة مناسبة للموقف الذي يتطلب ذلك.			
٤٤	انهي الواجبات الصفية ضمن الوقت المحدد			
٤٥	أشاهد بهدوء الأعمال المعروضة عن طريق الفيديو.			
٤٦	أتكلم بصوت مناسب أثناء النقاش في حجرة الدراسة.			
٤٧	أشارك في النقاش الذي تجريه المعلمة في الحجرة الدراسة.			
٤٨	أقوم بأداء ما يقدم لي من واجبات.			
٤٩	اتبع تعليمات المعلمة			
٥٠	استمر في أداء المهمة حتى تكتمل.			
٥١	أشارك الآخرين أثناء أداء الأنشطة.			
٥٢	اعمل بشكل متعاون مع الآخرين.			
٥٣	أتقبل أفكار الجماعة المختلفة معي في الرأي			
٥٤	أبادر وأشارك في الأنشطة مع الجماعة دون أن يطلب مني			
٥٥	اعمل بانتظام لإنهاء المهمة في الوقت المحدد.			
٥٦	أتجاهل كل ما يصدر عن الأقران من تشويش أثناء أدائي المهمة على الطاولة.			
٥٧	أتناول الأنشطة مع زميلاتي عند طلب المساعدة.			
٥٨	اقرأ بصوت مرتفع أمام أفراد الفصل.			
٥٩	ابقي مقعدي نظيفا ومرتبا.			
٦٠	أقدم العمل في أوراق نظيفة.			

ملحق (٤)

مقياس الثقة بالنفس بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
١	أحتاج إلى برنامج يهدف لتحسين مستقبلي			
٢	أستطيع تجاوز الصعوبات التي تواجهني في حياتي اليومية.			
٣	افتقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة.			
٤	أعالج مشكلاتي بنفسي دون مساعدة.			
٥	أنفذ ما أنوى القيام به دون تردد.			
٦	لو إنني كنت أكثر ثقة بنفسي حينما أتحدث إلى غيري أو أناقشهم في الأمور المختلفة لكانت حياتي أفضل مما هي عليه.			
٧	أشعر أنني موفق في كافة أعمالي			
٨	أغير رأيي بسرعة.			
٩	لقد ضيعت فرصاً كثيرة بسبب خوفي.			
١٠	أتراجع عن أعمال كثيرة ا شعر أنها ستعرضني للانتقاد.			
١١	أختار ملابسي و حاجاتي الخاصة بنفسي.			
١٢	أجد في نفسي الجرأة في الدفاع عن نفسي عندما أكون على حق.			
١٣	أحب أن أقرر بنفسي ما يتعلق بمستقبلي.			
١٤	أحب أن يحدد لي شخص ذو خبرة مستقبلي.			
١٥	اعتني بمظهري وهندامي			
١٦	أشعر بأنني أقل ذكاء من معظم الناس.			
١٧	أشعر بالاطمئنان لسلامة تصرفاتي.			
١٨	أبذل جهدي لأظهر بمظهر لائق.			
١٩	أكسب ثقة الآخرين بسرعة.			
٢٠	كثيراً ما أشعر بالتعاسة دون سبب.			

٢١	أشعر بسعادة كبيرة عندما أنال إعجاب الآخرين				
٢٢	ألزم الصمت خوفا أن يستخف الآخرون بما أقول.				
٢٣	كثيراً ما تسبب الآخرون في فشلي.				
٢٤	أشعر بان هناك من ينتقدني.				
٢٦	احتفظ بهدوئي طوال الوقت				
٢٧	أعبر عن نفسي بسهولة.				
٢٨	أحاول القيام بأعمال غير متأكد من إتقانها.				
٢٩	أحاول إزالة مخاوفي وقلقي				
٣٠	يثق أفراد أسرتي بأفكاري.				
٣١	أساير الآخرين رغماً عني حتى لا أبدو مختلفاً عنهم.				
٣٢	أحب الاختلاط بالناس				
٣٣	ارتبك كثيراً عند مواجهة الكبار.				
٣٤	أتناقش مع كبار الأسرة في مختلف الموضوعات.				
٣٥	أشارك في المناقشات التي تدور في غرفة الصف.				
٣٦	اشعر بالخجل كثيرا عند التحدث أمام مجموعة من الناس				
٣٧	أساير أصدقائي في نشاطاتهم حتى أحتفظ باحترامهم لي.				
٣٨	يعجبني أن توجه ألي الأسئلة في الصف.				
٣٩	اخجل أن ألقي كلمة أمام جمهور الطلاب في حفل مدرسي.				
٤٠	أحاول أن أثير المرح في غرفة الصف.				
٤١	أفضل الجلوس في المقاعد الخلفية في الصف.				
٤٢	أبدو أفضل في مظهري من أي شخص عادي.				
٤٣	أشعر بأنني أقل قدرة من زميلاتي.				
٤٥	أشعر أن زميلاتي يتهامسون علي.				
٤٦	أمتلك القدرة على تحقيق آمالي في الحياة.				
٤٧	أشعر بالتوتر عند مواجهة جماعة من الناس لأول مرة.				
٤٨	أخاف الدخول بأي مناقشة.				
٥٠	أخشى المبادرة في الحديث مع شخص لا أعرفه.				

ملحق (٥)

مقياس الذات الأكاديمي بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
١	أشعر أنني متفوقة.			
٢	أخاف عندما تسألني المعلمة داخل الصف.			
٣	أدائي للواجبات ضعيف			
٤	سلوكي في المدرسة ممتاز.			
٥	لدي أفكار جيدة.			
٦	أستطيع القراءة في الصف.			
٧	أعمل واجباتي المدرسية باستمرار.			
٨	أكتب بطريقة غير منظمة.			
٩	أستطيع إيجاد الإجابات عن الأسئلة التي تطرح بالرياضيات.			
١٠	أنني بطيء في إنهاء واجباتي المدرسية.			
١١	أشعر أنني منبوذة في صفي.			
١٢	لا اشعر برضا من حولي عما أنجزه			
١٣	لا أحب القيام بالأعمال داخل غرفة الصف			
١٤	أجد نفسي من بين الطلاب ضعيفي التحصيل في الصف			
١٥	لا أحب المدرسة.			
١٦	تتوقع زميلاتي في المدرسة أن لدي أفكاراً جيدة.			
١٧	اشعر أنني لا أعرف الكثير من الأشياء.			
١٨	أحب مشاهدة الألعاب ونشاطات الرياضة ولا أحب المشاركة فيها			
١٩	لا أتذكر ما أتعلمه بسهولة			
٢٠	اشعر بالملل والتعب في الحصص			

ملحق (٦)

مقياس المهارات الاجتماعية بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة المفرق. إذ ترجو الباحثة منكن الإجابة عن جميع فقرات الأدوات بطريقة تعبر عن حقيقة البرنامج التدريبي لهذه المهارات الاجتماعية والإجابة أما أن تكون من حيث درجة الظهور بدرجة: دائما، أحيانا، نادرا، مطلقا. وفي اختبار الثقة بالنفس تكون الإجابة: نعم، أو غير متاكد، أو لا. وفي اختبار الذات الأكاديمي تكون الإجابة: دائماً أو أحيانا أو أبدا. وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة التي تتوافق وأثر البرنامج. علماً بان هذه المعلومات القيمة التي ستدلون بها ستكون موضع السرية التامة، وذلك لأغراض البحث العلمي فقط، آملا منكن التعاون مع خالص تمنياتي لكم بالتوفيق والنجاح.

الباحثة:

نهلا امجد حداد

جامعة آل البيت – قسم المناهج والتدريس

لطفا الرجاء تدوين المعلومات العامة الآتية:

الصف:

العمر:

العبارات		دائماً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
		درجات الظهور			
البعد الأول: المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين.					
١	استجيب لأوامر الكبار				
٢	أتعامل مع الزميلات معاملة حسنة				
٣	اضبط انفعالاتي في مواقف الخلاف مع الزميلات.				
٤	أقدم نفسي للأشخاص الجدد دون أن يطلب مني ذلك				
٥	أشارك الآخرين مشاعرهم				
٦	اذهب بعيداً عن الزميلات في حالات الشجار والغضب تجنباً للأذى.				
٧	أساعد زميلاتي داخل الغرفة الصفية				
٨	اعبر عن الغضب بطريقة مناسبة.				
٩	أتقبل بصدر رحب النقد الموجه لي.				
١٠	أتقبل بصدر رحب ما أناله من عقاب أرى أنني لا استحقه.				
١١	استخدم ممتلكات الآخرين وأعيدها لهم دون إتلافها				
١٢	انتظر بهدوء حتى تأذن لي المعلمة بالتحدث في الفصل.				
١٣	استخدم كلمات مثل (شكراً، من فضلك) عندما اطلب شيء من الآخرين				
١٤	أصغي إلى الزميلات بطريقة مقبولة.				
١٥	استجيب لضغوط الزميلات بطريقة مناسبة				
١٦	ابتسم عند مقابلة الأصدقاء و المألوفين لديه				
١٧	أقول أشياء لطيفة عن نفسي عندما يكون				

	ذلك مناسبا				
١٨	أشارك في المناسبات الاجتماعية الخاصـــة بالمدرسة				
١٩	اطلب الإذن من الآخرين لاستخدام ممتلكاتهم				
٢٠	أساعد المعلمة عند الطلب.				
٢١	أساعد الزميلات عند الطلب				
٢٢	اعرض استعدادي لمساعدة المعلمة				
٢٣	اظهر استعدادي لمساعدة زميلاتي بالفصل.				
٢٤	أشجع الزميلات للعمل ضمن الفريق الواحد لانجاز الأعمال				
٢٥	أتعاون مع الزميلات لانجاز الأعمـــال فـــي المدرسة				
٢٦	أصغي بانتباه للآخرين عند حديثي معهم.				
٢٧	أخاطب الآخرين بصوت يناسب الموقف				
٢٨	أبادر إلى التحدث مع زميلاتي				
٢٩	انسجم مع الناس المختلفين عني				
٣٠	امتدح الآخرين.				
٣١	أكون متسامحا تجاه من يختلف معـــي فـــي الآراء.				
٣٢	أقدم ممتلكاتي للآخرين عند الطلب				

العبارات		درجات الظهور			
		دائماً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
البعد الثاني: المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال.					
٣٣	أجيب على أسئلة المعلمة عند الطلب				
٣٤	اظهر ما يدل على استيعابي للسؤال الموجه لي اخل غرفة الصف.				
٣٥	أوجه أسئلة مناسبة للموقف الذي يتطلب ذلك.				
٣٦	انهي الواجبات الصفية ضمن الوقت المحدد				
٣٧	أشاهد بهدوء الأعمال المعروضة عن طريق الحاسوب.				
٣٨	أتكلم بصوت مناسب أثناء النقاش في حجرة الدراسة.				
٣٩	أشارك في النقاش الذي تجريه المعلمة في الحجرة الدراسة.				
٤٠	استمر في أداء المهمة حتى تكتمل.				
٤١	أشارك الآخرين أثناء أداء الأنشطة.				
٤٢	اعمل بشكل متعاون مع الآخرين.				
٤٣	أتقبل أفكار الجماعة المختلفة معي في الرأي				
٤٤	أبادر وأشارك في الأنشطة مع الجماعة دون أن يطلب مني				
٤٥	اعمل بانتظام لإنهاء المهمة في الوقت المحدد.				
٤٦	أتجاهل كل ما يصدر عن الزميلات من تشويش أثناء أدائي المهمة داخل غرفة الصف.				
٤٧	أقوم في الأنشطة مع زميلاتي عند طلب				

	المساعدة.				
٤٨	اقرأ بصوت واضح أمام أفراد الصف.				
٤٩	ابقي مقعدي نظيفا ومرتبا.				
٥٠	أقدم التعيينات في أوراق نظيفة.				

ملحق (٧)

مقياس الثقة بالنفس بصورته النهائية

الرقم	الفقرة	نعم	غير متأكد	لا
١	أحتاج إلى برنامج تدريبي يهدف لتحسين مستقبلي.			
٢	أستطيع تجاوز الصعوبات التي تواجهني في حياتي اليومية.			
٣	افتقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة.			
٤	أعالج مشكلاتي بنفسي دون مساعدة.			
٥	اتخذ قراراتي دون تردد.			
٦	لو كنت أكثر ثقة بنفسي عند الحديث مع الآخرين لكانت حياتي أفضل مما هي عليه.			
٧	أشعر أنني موفقة في كافة أعمالي.			
٨	أتردد في اتخاذ القرارات.			
٩	لقد ضيعت فرصاً كثيرة بسبب خوفي.			
١٠	أتراجع عن أعمال كثيرة ا شعر أنها يمكن أن تعرضني للانتقاد.			
١١	أختار ملابسي و حاجاتي الخاصة بنفسي.			
١٢	أجد في نفسي الجرأة في الدفاع عن نفسي عندما أكون على حق.			
١٣	أحب أن أقرر بنفسي ما يتعلق بمستقبلي.			
١٤	إنني بحاجة لمن يساعدني بتحديد مستقبلي.			
١٥	اعتني بمظهري وملابسي.			
١٦	أشعر بأنني أقل ذكاء من معظم الناس.			
١٧	أشعر بالاطمئنان لسلامة تصرفاتي.			
١٩	أكسب ثقة الآخرين بسرعة.			
٢٠	أخشى المبادرة في الحديث مع شخص لا أعرفه.			
٢١	أشعر بسعادة كبيرة عندما أنال إعجاب الآخرين			

٢٢	ألزم الصمت خوفا من أن يستخف الآخرون بما أقول.			
٢٣	كثيراً ما تسبب الآخرون في فشلي.			
٢٤	أشعر بالتوتر عند مواجهة جماعة من الناس لأول مرة.			
٢٥	احتفظ بهدوئي طوال الوقت.			
٢٦	أعبر عن نفسي بكل حرية.			
٢٧	أحاول القيام بأعمال غير متأكد من إتقانها.			
٢٨	أحاول إزالة مخاوفي وقلقي.			
٢٩	يثق أفراد أسرتي بأفكاري.			
٣٠	أساير الآخرين رغماً عني حتى لا أبدو مختلفاً عنهم.			
٣١	أحب الاختلاط بالناس.			
٣٣	ارتبك كثيراً عند مواجهة الكبار.			
٣٣	أناقش الكبار في مختلف الموضوعات.			
٣٤	أشارك في المناقشات التي تدور في غرفة الصف.			
٣٥	أساير أصدقائي في نشاطاتهم حتى أحتفظ باحترامهم لي.			
٣٦	يعجبني أن توجه ألي الأسئلة في الصف.			
٣٧	اخجل من ألقاء كلمة أمام الطلاب في حفل مدرسي.			
٣٩	أحاول أن أثير المرح في غرفة الصف.			
٣٩	أفضل الجلوس في المقاعد الخلفية في الصف.			
٤٠	أشعر بأنني أقل شأن من زميلاتي.			
٤١	أمتلك القدرة على تحقيق آمالي في الحياة.			

ملحق (٨)

مقياس الذات الأكاديمي بصورته النهائية

الرقم	العبارات	دائماً	أحياناً	أبدا
١	أشعر أنني متفوقة.			
٢	أخاف عندما تسألني المعلمة داخل الصف.			
٣	اشعر أن أدائي للواجبات ضعيف			
٤	سلوكي في المدرسة ممتاز.			
٥	أستطيع القراءة في الصف.			
٦	أعمل واجباتي المدرسية باستمرار.			
٧	أكتب بطريقة غير منظمة.			
٨	أستطيع إيجاد إجابات للأسئلة التي تطرح في الصف.			
٩	أنني بطيئة في إنهاء واجباتي المدرسية.			
١٠	أشعر بان لا احد في الصف يهتم بأسئلتي أو إجاباتي.			
١١	لا اشعر برضا الآخرين مما أنجزه.			
١٢	لا أحب القيام بالأعمال داخل غرفة الصف.			
١٣	أجد نفسي من بين الطالبات ضعيفات التحصيل في الصف.			
١٤	لا أحب المدرسة.			
١٥	تتوقع زميلاتي في المدرسة أن لدي أفكاراً جيدة.			
١٦	اشعر أنني لا أعرف الكثير من الأشياء.			
١٧	أحب مشاهدة الألعاب ونشاطات الرياضة ولا أحب المشاركة فيها.			
١٨	لا أتذكر ما أتعلمه بسهولة.			
١٩	اشعر بالملل والتعب داخل الغرفة الصفية.			

ملحق (٩)

صورة عن المخاطبات الرسمية لتسهيل مهمة الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا
مكتب العميد

جامعة آل البيت
AL- al – Bayt University

Deanship of Graduate Studies
Office of the Dean

الرقم: ٠٠٨٥/دع/ج/٠١٦

التاريخ: ١٦/ ربيع الثاني /١٤٣١هـ.
الموافق: ١ / ٤ /٢٠١٠م.

الدكتورة (ق.أ.) عميدة كلية العلوم التربوية المحترم

تحية طيبة مباركة، وبعد،

فيرجى العلم بأن مجلس الدراسات العليا قد نظر بجلسته رقم: (١٨- ٢٠٠٩/٢٠١٠) المنعقدة بتاريخ:٣١/٣/٢٠١٠م في كتابكم رقم: (ع ت/١٨٩/٢٠١٠)، الصادر بتاريخ:٣٠/٣/٢٠١٠م، بخصوص تعيين مشرف وإقرار خطة مشروع رسالة ماجستير للطالبة: نهلا أمجد فرحان حداد، ورقمها الجامعي:(٠٨٢١١٧٥٠٠١)، وتخصصها:(المناهج العامة)، وعنوان رسالتها: "أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة المفرق"،

The Impact of Social Skills Training Programme on Developing Disabled Learners' Academic Self-Streeme and Self –Confidence Concept in Al-Mafraq Governorate

وبعد المناقشة اتخذ المجلس القرار الآتي:

قرار رقم: (٣٦٩- ٢٠٠٩/٢٠١٠):

بناءً على تنسيب لجنة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جلستها رقم: (٧- ٢٠٠٩/٢٠١٠)، بتاريخ:٣٠/٣/٢٠١٠م، وتوصية لجنة الدراسات العليا في قسم المناهج والتدريس، بجلستها رقم : (٨- ٢٠٠٩/٢٠١٠)، بتاريخ:٢٤/٣/٢٠١٠م، واستنادا إلى تعليمات الدراسات العليا، قرر المجلس الموافقة على تعيين الدكتور ماهر مفلح أحمد الزيادات(أستاذ مشارك مناهج الدراسات الاجتماعية) مشرفاً على رسالة الطالبة: نهلا أمجد فرحان حداد، ورقمها الجامعي:(٠٨٢١١٧٥٠٠١)، وتخصصها:(المناهج العامة)، وعنوان رسالتها وفق المثبت أعلاه.

على أن يبدأ الإشراف للمشرف اعتبارا من بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠م

- آملاً التكرم بالاطلاع وإبلاغ كل من المشرف والطالبة بهذا القرار.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

عميد الدراسات العليا

(أ.د. رجب جابر أبو الحلاوة)

نسخة السيد مدير دائرة القبول والتسجيل المحترم.

صورة

Abstract

The Impact of Social Skills Training Programme On Developing Disabled Learners' Academic Self–Stream and Self-Confidence Concept in Al-Mafraq Governorate

Prepared by: Nahla Amjad Haddad

Supervised by: Dr. Maher M. Al-Zyadat

The purpose of this study was to investigate the impact of social skills training program on developing disabled learners academic in AL-MAFRAQ governorate, and detect the impact of this training program on developing all the social skills, self esteem, and self confidence concept through answering the following questions were addressed:

- Is there any impact of the training program in the development of social skills among students with learning disabilities in AL- MAFRAQ governorate?
- Is there any impact of the training program in the development of academic self concept among students with learning disabilities in AL- MAFRAQ governorate?
- Is there any impact of the training program in the development of self confidence concept among students with learning disabilities in AL-MAFRAQ governorate?

To achieve the objectives of the study researcher prepared the study tools as follows: the training program in social skills and included (18) study units, and social skills test which consisted of (50) paragraphs which included two Areas: social skills for the exchange of personal relationships with others which consisted of (32) paragraphs, and social skills related to work performance which consisted of (18) paragraphs, and testing of self-confidence which consisted of (41) paragraphs, and testing of academic self which consisted of (19) paragraphs. The measures reliability and validity of study tools have been confirmed, and the percentages were acceptable for the purposes of the study. To answer the questions of the study the averages and standard deviation were extracted and the one way ANOVA analysis was used.

The study sample consisted of 60 students of disabled learners enrolled in resource rooms, attending regular governmental school- of the Ministry of Education, in AL- MAFRAQ governorate in the second

semester of the Year 2009 – 2010. They were chosen according to the Intentional way of the community of study.

The results showed the following:

- There are differences of statistical significance ($\alpha \geq 0.05$) due to the impact of the teaching method as the value of P (168.004) and in statistical significance of (0.000), and the differences were in favor of the experimental group in the development of social skills as a whole.

- There are differences of statistical significance ($\alpha \geq 0.05$) due to the impact of the teaching method as the value of P (150.984) and in statistical significance of (0.000), and the differences were in favor of the experimental group in the development of the self confidence concept.

- There are differences of statistical significance ($\alpha \geq 0.05$) due to the impact of the teaching method as the value of P (54.915) and in statistical significance of (0.000), and the differences were in favor of the experimental group in the development of the academic self concept.